

Sommaire

Introduction	6
I. Présentation du cadre théorique et clinique	7
1) Rappel sur le cadre	7
2) Le SESSAD	7
3) Les séances de psychomotricité	8
a) Les différents aspects du cadre en psychomotricité	8
b) La place du corps en psychomotricité	10
4) Le cadre scolaire	11
a) Rappel sur le système éducatif	11
b) De l'école maternelle à l'école élémentaire : observation d'un temps transitionnel	13
c) Parallèle entre le déroulement de la scolarité et les stades de Piaget : un hasard ?	
	14
d) Missions de l'enseignant et cadre de travail	15
e) La place du corps de l'enfant en classe	17
5) Vignette clinique de Lucie : quand le changement de cadre impacte l'enfant	18
a) Présentation de Lucie et anamnèse	18
b) Bilan psychomoteur de Lucie	19
c) Illustrations de séance de psychomotricité	22
d) La différence de cadre : quels impacts sur l'enfant ?	23
II. L'enfant présentant des difficultés scolaires	26
1) Rappel sur les concepts théoriques de base	26
a) L'apprentissage, qu'est-ce que c'est ?	26
b) Quand l'apprentissage est compliqué : quelle classification pour quelle difficulté ?	29
2) Liens entre ces difficultés scolaires et l'organisation psychomotrice de l'enfant	33
a) Lien avec la motricité et le corporel	34
b) Lien avec les fonctions cognitives	35
c) Lien avec le psycho-affectif	36
3) Vignette clinique de Logan : quand l'enfant apprend autrement	37
a) Présentation de Logan et anamnèse	37
b) Bilan psychomoteur de Logan	39
c) Illustrations de séances en psychomotricité : quels liens avec la scolarité de Logan ?	41
d) Théorie cognitive, écologique, dynamique : laquelle choisir ?	44
e) Quels liens avec les difficultés d'apprentissage de Logan ?	45
III. Du point de vue d'André Bullinger ... de la sensori-motricité en classe ?	46

1) Approche sensori-motrice de Bullinger et ses grandes notions	46
a) La distinction entre corps et organisme	46
b) Qu'est-ce que la sensori-motricité ?	46
c) Les 4 modes de régulation tonique permettent ...	47
d) ... la construction d'un équilibre sensori-tonique ?	49
e) Boucle archaïque, boucle cognitive	50
2) L'intégration neurosensorielle et l'approche sensori-motrice : deux perspectives complémentaires ?	51
3) Cas clinique de Lina, illustration de ce point de vue sensori-moteur	52
a) Présentation de Lina et anamnèse	52
b) Bilan psychomoteur et sensori-moteur de Lina	53
4) Cas cliniques et approche sensori-motrice : quels liens ?	57
a) Le cadre d'une approche théorique et son apport	57
c) Dans le cas de Lina : l'habituation et la transmodalité	57
b) Dans le cas de Lucie : l'axe corporel et le tonus postural	59
c) Dans le cas de Logan : la réaction aux flux sensoriels et l'expérience sensori-motrice	60
IV. Discussion	62
1) Le cadre en psychomotricité : atout pour soutenir le vécu en classe	63
a) La richesse du cadre en psychomotricité	63
b) Témoignage d'une neuropsychologue : quand le professionnel rend acteur l'enfant	64
c) Les multiples facettes de l'intelligence	66
2) Communication avec les autres professionnels et les enseignants	68
a) Vignette de Logan : quand l'enseignante participe à l'ajustement du projet thérapeutique	68
b) Témoignages d'enseignantes : quand la classe côtoie la rééducation	70
c) Ajouter de l'individuel au collectif ... Et du groupe en individuel ?	72
3) Accompagner l'enfant pour soutenir l'élève	73
a) Enfant avant d'être élève	73
b) L'importance de la petite enfance dans la régulation tonique	74
c) Accompagnement d'un enfant, synonyme d'accompagnement d'une famille ?	76
4) Et le psycho-affectif dans tout ça ?	78
a) Le poids du regard pour Logan et l'importance du plaisir pour Lina	78
b) Équilibre sensori-moteur et équilibre affectif : deux balances complémentaires	81
Conclusion	83
Bibliographie	85

Annexes	I
Annexe I	I
Annexe II	II
Glossaire	V

Introduction

L'école a une place importante dans la vie d'un enfant, il y passe une majeure partie de ses journées et découvre tant à travers cette institution. Elle est souvent synonyme d'apprentissage et de réussite, mais qu'en est-il lorsqu'elle est associée à des difficultés ? Une expérience en tant qu'intervenante de soutien scolaire m'a permis de mesurer l'influence de ma formation en psychomotricité sur mon accompagnement auprès de jeunes adolescents en difficultés scolaires. J'étais attentive à leur posture et leur organisation. Le fonctionnement psychomoteur de l'enfant en classe a-t-il une influence sur ses apprentissages ? Puis, c'est au fil de mon stage en SESSAD que le thème de mon mémoire s'est construit, notamment à travers l'évolution des enfants que j'accompagne dans le cadre de leurs troubles psychomoteurs et de leur scolarité. J'étais curieuse d'en savoir plus sur la place de la psychomotricité au sein des apprentissages scolaires. De plus, j'ai pris conscience du contraste qui existe entre le quotidien en classe et le vécu en séance de psychomotricité, contraste retrouvé entre ces deux institutions souvent indépendantes : le soin et l'Education Nationale. Comment cette différence à l'école est-elle vécue par l'enfant et quelles en sont les répercussions psychomotrices ? Mes options sur l'approche sensori-motrice et l'échec scolaire m'ont permis de réaliser à quel point les expériences du tout-petit sous-tendent l'organisation future de l'enfant et notamment sa disponibilité en classe ; mais également à comprendre les liens entre psychomotricité, apprentissage et école. Je me suis alors interrogée sur le rôle que peut avoir le psychomotricien auprès de ces enfants en difficulté scolaire et le lien qui peut s'établir avec l'école.

Nous pouvons alors nous demander : ***Comment la psychomotricité peut-elle accompagner les enfants présentant des difficultés scolaires dans le maintien de leur équilibre sensori-moteur en classe ?***

Tout au long de cet écrit, nous nous appuierons sur des vignettes cliniques extraites de mon stage en SESSAD et des enfants que j'ai pu rencontrer et accompagner. Nous débuterons par une présentation du cadre en classe et en psychomotricité, la différence entre les deux et l'impact de cette dernière. Puis nous préciserons la difficulté scolaire et ses conséquences, notamment le lien avec l'organisation psychomotrice de l'enfant en essayant de comprendre comment un enfant peut apprendre. Ensuite, nous aborderons l'approche sensorimotrice d'André Bullinger, l'apport de cette dernière dans la compréhension de ces difficultés scolaires. Enfin, nous tenterons de répondre à notre questionnement initial, en s'inspirant des différentes réflexions soulevées tout au long de notre rédaction, en intégrant de nouveaux points de vue pour enrichir notre écrit.

Présentation du cadre théorique et clinique

1) Rappel sur le cadre

Dans le Larousse (2020), le cadre est défini comme une “bordure rigide limitant une surface” et “ce qui borne, limite l'action de quelqu'un, de quelque chose ; ce qui circonscrit un sujet”. Il est donc fortement lié à une notion de limite, qui vient entourer un espace, un sujet dans son action. Le mot encadrement vient rapidement et instinctivement à l'esprit avec pour synonymes “cercler, manager, superviser” mais également “contrôler, diriger”. Ces termes mettent donc en avant le fait qu'un cadre est présent avant tout pour canaliser, par prévention. Ce concept est né de la psychanalyse et a ensuite été repris par d'autres formes de thérapies. De prime abord, cela peut sembler cantonner le sujet ; mais paradoxalement il est nécessaire et rassurant. Il apporte une sécurité au sujet qui a alors conscience des limites de la situation. Jean-Pierre Mendiburu (2003) précise que “dans le vécu d'une thérapie, le cadre, c'est ce qui la délimite et lui donne forme. C'est le plan qui définit les frontières du possible, et celles de l'interdit.” Il existe une multitude de cadres : spatial, temporel, psychologique, physique etc, chaque type permettant de contenir un domaine. Nous nous concentrerons d'abord sur la présentation du SESSAD, cadre général de mon stage avec une brève description du service.

2) Le SESSAD

Je suis en stage en SESSAD, Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile. Ce dernier a un agrément pour 85 enfants de 0-20 ans, avec trouble moteur (avec ou sans trouble associé) et trouble des apprentissages. Les prises en charge sont souvent plus complexes que cela. L'équipe est composée de kinésithérapeutes, éducateurs, ergothérapeutes, psychologues, psychomotriciens, assistante sociale, médecin ; sans oublier le pôle administratif. Le rôle du SESSAD est de permettre un accompagnement éducatif et thérapeutique dans les différents lieux de vie de ces enfants : à l'école, à domicile mais également en groupe au sein du service. Ceci dans le but de soutenir leur scolarisation, leur autonomie et leur socialisation. Ces rôles ne sont possibles qu'avec un travail en réseau avec les différents partenaires (famille, équipe enseignante etc) pour assurer un accompagnement global et personnalisé.

L'admission en SESSAD se fait selon cette chronologie : tout d'abord, la constitution d'un dossier MDPH avec la notification “SESSAD”, l'école participe souvent à la construction de ce dossier. C'est ensuite à la famille de contacter le service, qui organise alors une première rencontre avec le médecin, le psychologue ainsi que la direction et l'assistante sociale. Un bilan médical d'entrée est réalisé. Ensuite, les professionnels qui ont rencontré l'enfant et sa famille prennent une décision quant à son admission ou non (selon les capacités d'accueil, les

problématiques de l'enfant etc). Un projet est alors construit en réunion avec la famille, qui sera réévalué chaque année lors de la réunion de projet. Ce dernier permet de fixer les principaux objectifs pour le suivi de l'enfant, en lien avec les demandes de la famille et de l'enfant si possible, mais également de décider de quels suivis l'enfant bénéficiera selon ses besoins et ses disponibilités.

La DREES¹ (2007, étude n°274) a détaillé les rôles du SESSAD : il y a notamment "le soutien à l'intégration scolaire ou à l'acquisition de l'autonomie comportant l'ensemble des moyens médicaux, paramédicaux, psychosociaux, éducatifs et pédagogiques adaptés". Ce soutien passe donc par des actions directes qui concerne les "activités éducatives ou de rééducations, suivis médicaux et psychologiques individuels, entretiens, visites à domicile, observations et bilans" mais également des actions indirectes avec notamment les "temps de travail en équipe, [...], réunion de coordination, réunion de synthèse, analyses de pratiques, [...] et temps auprès des partenaires." Nous nous concentrons sur ces temps directs qui représentent donc les séances avec les enfants. Lors de ces moments, les professionnels ont en tête les objectifs définis pour l'enfant mais également les missions plus globales. Le contenu des séances est donc pensé et construit pour chacun.

Après avoir présenté le SESSAD, nous allons tenter de décrire les différents aspects du cadre en psychomotricité.

3) Les séances de psychomotricité

a) Les différents aspects du cadre en psychomotricité

Nous tenterons de définir le cadre d'une séance de psychomotricité au SESSAD selon ces différentes composantes : légale, spatiale, temporelle, humaine et psychologique.

D'après l'article R-4332-1 du Code de la Santé Publique (CSP), "les personnes [...] sont habilitées à accomplir, sur prescription médicale [...] les actes professionnels suivants : bilan psychomoteur, éducation précoce et stimulation psychomotrice, rééducation des troubles". Le psychomotricien débute donc son suivi par un bilan psychomoteur qui permet de mieux connaître le patient, son organisation psychomotrice et établir un projet thérapeutique. Il peut exercer dans divers lieux (cabinet libéral, secteur hospitalier, institut médico-social etc).

Concernant le cadre spatial, les suivis en psychomotricité ont tous lieu au sein des établissements scolaires. Nous allons chercher l'enfant dans sa classe ou dans la cour de récréation, puis à la fin de la séance, nous le raccompagnons dans son groupe classe. A ce moment, si l'enseignant est disponible, nous essayons d'échanger afin de maintenir un lien et

¹ La direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques

une cohérence entre la classe et la psychomotricité, deux espaces distincts. Les séances se déroulent dans des salles disponibles : dortoir, salle de réunion, bibliothèque ... Pour maintenir une cohérence, il est vu avec chaque école pour que la salle en question soit la même tout au long de l'année. Mais ces dernières ne sont pas dédiées à la psychomotricité, une adaptation rapide est donc nécessaire. Nous essayons d'aménager l'espace afin qu'il soit le plus confortable et adéquat possible aux activités proposées. Il est parfois nécessaire de déplacer des tables, des chaises ou même des lits. Souvent, les enfants participent à ce temps ce qui permet de créer ensemble l'espace de la séance. Ce dernier n'est donc pas strictement le même pour chaque séance, et l'enfant peut également investir cette salle pour d'autres moments. Il est important de le verbaliser à l'enfant dans le but d'éviter toute confusion. Par exemple, le dortoir peut faire office de salle de psychomotricité mais également être le lieu de la sieste et du temps calme.

Nous pouvons définir le cadre temporel par la fréquence et la durée des séances : elles sont hebdomadaires et d'une durée de 50 minutes environ. Le but étant également de créer un sentiment de régularité et de constance qui permet une continuité dans la relation et l'accompagnement de ces enfants. Cependant, les vacances scolaires et autres événements perturbent temporairement cette régularité avec une absence de séance pendant une voire plusieurs semaines. Pour anticiper ces modifications, une explication est toujours faite aux enfants la séance précédente.

Le cadre humain est quant à lui toujours le même puisqu'il s'agit de séance individuelle. Nous sommes donc trois : la psychomotricienne, l'enfant et moi-même. Toutefois, une adaptation en début d'année a été demandée aux enfants de par ma présence qui a modifié la relation duelle établie.

Nous associerons le cadre psychologique aux règles établies. Il s'agit des limites fixées et expliquées à l'enfant de ce qui est autorisé et interdit pendant la séance de psychomotricité. Elles sont au nombre de 3 : ne pas faire mal aux autres ni à soi et ne pas casser le matériel. Le cadre est bien plus que ces trois règles : il englobe également la présence physique et psychique de l'adulte auprès de l'enfant, les consignes pour chaque activité etc. Il permet de limiter tout débordement et participe au sentiment de sécurité primordial à l'enfant pour profiter pleinement de cet accompagnement.

Selon la disponibilité psychique de l'enfant ce jour mais également ses envies, la séance est modulable. Une certaine liberté est accordée notamment dans l'adaptation du contenu de la séance. Ce dernier a été pensé selon les objectifs thérapeutiques élaborés pour l'enfant mais n'est pas rigide. Il s'agit d'un espace où l'enfant peut exprimer ses envies, ses besoins et nous tenterons alors de le lui permettre, dans le respect du cadre établi. Le but étant qu'il puisse être disponible pour la séance, même si cela implique de lui accorder un temps libre . Le cadre

spatial (salle aménagée rapidement) et humain (deux adultes pour un enfant) permet cette liberté et cette adaptabilité. Cette liberté implique une écoute et une disponibilité de notre part afin de s'ajuster au mieux à l'enfant, tout en restant logique face aux règles énoncées précédemment. C'est cette cohérence dans les limites qui va renforcer la continuité du suivi.

Ces différentes composantes forment ensemble le cadre global, que nous nommerons cadre thérapeutique. Il s'agit donc de critères précis tels que le contexte spatio-temporel, la modalité d'intervention, la confidentialité qui permettent la mise en place d'une relation de confiance entre le professionnel et l'enfant à l'aide de conditions matérielles et psychologiques favorables.

Les enfants sont sensibles à ce cadre et à sa constance. Par exemple, parfois ils anticipent notre arrivée et vont chercher leur manteau, ils verbalisent quand une de nous deux est absente. Ces manifestations verbales et comportementales mettent en évidence l'importance de ce dernier et la preuve que les enfants s'y adaptent.

Nous avons abordé le fait qu'une liberté était laissée à l'enfant quant au fait de se défouler tant sur le plan physique qu'émotionnel, et de sa motricité. En effet, la place du corps est au cœur de nos objectifs de séance, qu'il s'agisse de le laisser s'exprimer sans contrainte, ou alors parfois tenter de moduler cette activité corporelle.

b) La place du corps en psychomotricité

Le corps a longtemps été vu d'un point de vue anatomique, fonctionnel ; que les plus grands ont décrit sous un angle morphologique. Le Larousse (2020) le définit comme "la partie matérielle d'un être animé considérée en particulier du point de vue de son anatomie, de son aspect extérieur" : il s'agit là d'une définition très descriptive, en lien avec cette vision biologique et physique, autrefois valorisée. Cependant, depuis quelques décennies, les chercheurs s'intéressent à une vision plus complète de ce corps, en prenant en compte les aspects psychologiques et sociaux de ce dernier. En effet, il n'est pas seulement composé de tissus musculaires associés à une structure osseuse. Il représente également l'expression matérielle de notre psychisme. Plusieurs dimensions du corps peuvent donc être déclinés : anatomique, biologique, psychique, social ...

En psychomotricité, l'objectif est de prendre en compte ces diverses dimensions afin d'appréhender le plus fidèlement possible l'organisation psychocorporelle des patients que nous accompagnons. Nous pouvons reprendre la brève définition du métier sur le site du Ministère des Solidarités et de la Santé : "le psychomotricien aide les personnes souffrant de différents troubles psychomoteurs - c'est-à-dire confrontées à des difficultés psychologiques exprimées par le corps - en agissant sur leurs fonctions psychomotrices". Un lien est nettement

établi entre le psychisme et le corporel, avec des répercussions dans les deux sens, ce qui renforce cette vision holistique. Il s'agit donc de laisser une place à ce corps afin qu'il s'exprime, quelle que soit la dimension concernée. Ceci se rapproche de la vision de la psychomotricité qui tente de prendre en compte les trois grandes composantes d'une personne : corporelle comprenant la motricité et le tonus notamment, cognitive avec les fonctions exécutives principalement et enfin psycho-affective. Ces trois aspects sont à explorer afin de connaître le patient dans son ensemble pour instaurer le processus de soin. Pour cela, le professionnel se base sur une observation clinique mais également sur des tests standardisés lors du bilan. Ce dernier nécessite une implication psychique et corporelle du patient. À travers ces exercices, le thérapeute va apprendre à connaître son patient, ses réactions. Ce corps est donc regardé, analysé sous toutes ses coutures, mais toujours avec bienveillance. Pour cela, une certaine liberté est laissée au patient quant à son expression corporelle, sa motricité, son envie de communiquer. Il est libre de beaucoup de mouvements et ceci est même valorisé. Sans oublier le temps qu'il lui est accordé pour nous partager son ressenti, son vécu etc.

Après s'être intéressé à la place du corps dans le cadre des séances de psychomotricité, nous nous penchons à présent sur le cadre scolaire.

4) Le cadre scolaire

a) Rappel sur le système éducatif

Il est intéressant de débuter cette sous-partie par un bref rappel sur l'étymologie des deux termes suivants : éducation et pédagogie. Comme l'explique Paul Foulquié (1997) : "l'étymologie suggère qu'éduquer consiste : soit à faire sortir l'enfant de son état premier ; soit à faire sortir de lui ce qu'il possède virtuellement", autrement dit grandir en s'adaptant à son environnement en perpétuel changement. Il définit également : "ducere (conduire, commander) et [...] educere (conduire hors de) et educare (élever – hommes ou animaux –, former, instruire)". Quant au terme pédagogie, il désignait, dans la Grèce antique, l'esclave qui accompagnait les enfants à l'école. Le mot est composé à l'origine de *paidos* qui signifie enfant et de *gogía* qui signifie mener ou conduire. Aujourd'hui, il peut être défini comme l'art d'enseigner ou une méthode d'enseignement dans un domaine particulier.

L'association des deux termes permet d'avoir une représentation assez complète du système éducatif français : apporter aux enfants les connaissances et outils nécessaires à leur évolution, mais cet apport ne suffit pas. En effet, il faut accompagner les enfants dans ce chemin long, fastidieux et complexe qu'est le parcours scolaire afin de les aider dans leur construction identitaire et leurs apprentissages. De manière simplifiée, nous pouvons résumer

le rôle de l'enseignant comme un mélange entre le pédagogue comme celui qui accompagne l'enfant à l'école mais également le maître dans la Grèce antique qui était là pour former les enfants et leur apporter les connaissances nécessaires à leur futur devoir. Cette citation de Benjamin Franklin, qu'a reprise Imen Miri (2020), peut résumer en quelques lignes toute la complexité et la richesse des missions de l'Education Nationale : "Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends". D'après le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2021), "Le système d'enseignement français est fondé sur de grands principes [...] : l'organisation de l'enseignement public obligatoire gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État". Ces trois principes sont fondateurs et le système éducatif français s'est appuyé dessus pour se construire et ces derniers restent au cœur de tout remaniement. Ce cadre a pour but de répondre aux 3 grands objectifs du système scolaire : lire, écrire et compter.

Nous allons nous centrer sur l'école maternelle et primaire, car les cas cliniques illustrant mon mémoire concernent des patients scolarisés de la grande section au CE2.

Le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2021) décrit la mission principale de l'école maternelle : "donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. Ils apprennent en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant.". Ces trois années de maternelle ont pour but de créer une réelle transition entre deux périodes charnières. Celle de découverte sensori-motrice (entre 0 et 2 ans selon Piaget), période durant laquelle "les matériaux principaux qui alimentent l'activité psychique sont de nature sensorielle et motrice et que ces matériaux sont objets de connaissance" (Bullinger, 2004, page 70). Et le passage en primaire qui implique une entrée dans les apprentissages scolaires. Les enfants continuent d'apprendre en jouant et en explorant mais le cadre est de plus en plus structuré, avec des temps bien définis et une intention derrière toutes ces activités telle que s'exprimer, comprendre le monde etc. L'école maternelle a également sa place dans la socialisation de l'enfant, la gestion des règles collectives et des comportements sociaux. Ceci passe par l'instauration d'un cadre, énoncé dans le règlement intérieur et le maintien de ce dernier avec un souci de cohérence concernant cette discipline commune à tous les enfants.

Nous tenterons d'illustrer l'importance de ce cadre à travers une vignette clinique.

b) De l'école maternelle à l'école élémentaire : observation d'un temps transitionnel

En première année de formation de psychomotricité, durant mon stage en maternelle, j'ai pu observer les différents temps qui rythment la journée des enfants : notamment les temps transitionnels, tels que la sortie de classe pour la récréation. Ces moments sont, comme leur nom l'indiquent, entre deux temps bien distincts et j'ai perçu une certaine excitation et désorganisation des enfants à ces moments précis. Ils étaient plus agités, plus bruyants, davantage de conflits et de chamailleries se manifestaient durant ces temps informels. J'ai alors remarqué l'importance du rôle de l'adulte : qu'il s'agisse de rappeler le cadre et les règles établies, ou alors d'endosser le rôle de "médiateur" lors d'un conflit. Ils sont donc présents, certes pour les apprentissages mais également pour aider ces enfants à intégrer les règles de vie en collectivité. Il s'agit de trouver un équilibre entre les besoins individuels de chacun et les exigences liées à la dynamique collective.

Lors de ces moments transitionnels, le cadre est plus flou et peut être à l'origine de ces débordements de comportement. Nous l'avons vu, le cadre est garant d'une certaine stabilité, qu'il s'agisse de celui en classe ou celui en cours de récréation. Il apporte une sécurité à ces enfants en pleine construction. Cette illustration clinique permet donc de mettre en valeur l'importance de ce cadre en classe de maternelle mais également du rôle de l'école dans les apprentissages des codes sociaux et des règles de vie en collectivité. L'enfant apprend à vivre avec autrui, à accepter l'autre, sa différence mais également à adapter son comportement pour faire partie de ce groupe classe.

Puis vient le passage en élémentaire, et la fameuse entrée au CP (Cours Préparatoire). Ce passage souvent gratifié et valorisé par les adultes, qu'il s'agisse de la famille ou des enseignants, est également synonyme de changement. En effet, en maternelle une certaine liberté est encore laissée aux enfants avec des temps libres où ils ont la possibilité de choisir entre plusieurs propositions. En revanche, à partir du CP, les élèves doivent participer et s'impliquer dans une activité, un exercice souvent imposé par l'enseignant. Leur temps de parole est réglementé, avec une station assise à leur table nettement plus longue qu'en grande section. Sans oublier une exigence concernant l'attention soutenue et la concentration sur des temps plus longs. L'élémentaire correspond à l'acquisition des apprentissages fondamentaux. L'objectif principal est l'acquisition des trois grandes compétences : lire, écrire et compter. Ces dernières permettront ensuite à l'élève de poursuivre sa scolarité en milieu ordinaire.

Comme l'expliquent Michèle et Alain Pouhet (2020, page 63) : "En situation scolaire, la mise en œuvre des apprentissages fondamentaux [...] requiert la mise en jeu de toutes les fonctions cognitives. L'intégrité de ces outils cognitifs est donc indispensable à l'automatisation rapide

des apprentissages fondamentaux, véritables outils scolaires au service de la scolarité ultérieure. L'enjeu du primaire est fondamentalement l'automatisation de ces outils de base pour aborder sereinement le secondaire.”

c) Parallèle entre le déroulement de la scolarité et les stades de Piaget : un hasard ?

Un parallèle peut être fait entre les âges des stades de développement de Piaget et ceux d'entrée en école maternelle et élémentaire. En effet, à 3 ans, l'enfant sort de la période sensori-motrice, et arrive le stade de l'intelligence pré-opératoire. C'est à partir de cette période que se construisent les premières représentations et l'émergence de la fonction symbolique, à travers l'imitation différée. Or, cet âge correspond à l'entrée en maternelle. Ceci peut être transposé à l'école élémentaire. Ce stade de l'intelligence pré-opératoire se termine vers 6-7 ans, avec le passage au stade suivant caractérisé par l'intelligence opératoire et l'acquisition des notions de réversibilité et d'invariants. Elle se termine vers 11-12 ans, ce qui correspond au début et à la fin de l'élémentaire.

Ce n'est pas un hasard, en effet, ces âges d'entrée dans les différents cycles de la scolarité correspondent à des périodes où l'enfant acquiert une certaine maturité, affective et psychomotrice, qui lui permet d'entrer dans les apprentissages du cycle en question. Cette organisation du parcours scolaire est donc en adéquation avec le développement psychomoteur de l'enfant. Par exemple, à partir de 6 ans, l'enfant est davantage capable de gérer sa frustration, d'accepter les règles communes et liées à la classe. Il a un repérage spatio-temporel plus performant qui lui permet de rester concentré en classe, grâce à une anticipation de l'organisation de la journée, du prochain temps de pause etc.

Le système éducatif français suit donc une certaine logique, assez proche du développement cognitif de l'enfant décrit par des auteurs tels que Piaget. Cependant, sa théorie a été nuancé par des auteurs contemporains, tel qu'Olivier Houdé (2004) qui affirme que le développement cognitif de l'enfant n'est pas seulement comparable à un processus linéaire composé de paliers mais qu'il peut également être illustré par un processus plus complexe composé de plusieurs vagues qui se chevauchent. Ces allers et retours de vagues font référence aux erreurs qui sont parfois vécues comme un échec, une régression mais sont en réalité indispensables pour l'enfant, pour apprendre. Chacun allant au rythme de sa vague, parfois revenant en arrière pour consolider certains acquis ...

Le système éducatif actuel étant global et généralisé, il permet difficilement une adaptation en cas de difficultés de la part des enfants. Comment un enseignant pourrait-il s'adapter au

rythme de celui qui a besoin de revenir sur des notions antérieures tandis qu'un autre est prêt à assimiler la prochaine notion ? Ainsi, les débats récents concernant l'inclusion à tout prix mettent en lumière les limites de ce système qui peine à s'ajuster à l'individualité de chacun. Nous reviendrons sur cette question lors de la partie théorique sur les apprentissages et les difficultés scolaires.

Nous allons désormais nous intéresser à la place de l'enseignant dans ce système scolaire, son rôle et les difficultés que ce professionnel de l'Éducation Nationale peut rencontrer.

d) Missions de l'enseignant et cadre de travail

Le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2021) définit l'enseignant comme un "professionnel de la pédagogie, [qui] apprend aux élèves à lire, à écrire, à compter, mais son rôle ne se limite pas à cela. Il engage les élèves dans la construction de leurs parcours éducatif et scolaire. En ayant à cœur de créer un rapport positif à la classe et à l'apprentissage, il permet aux élèves de s'approprier les savoirs fondamentaux et éveille chez eux l'intérêt pour le monde qui les entoure." Il a donc pour mission une transmission de savoirs, correspondant à des connaissances pures ; mais également de savoir-être, autrement dit une attitude curieuse et ouverte au monde, sans oublier les savoirs-faire. Il ne s'agit donc pas seulement d'une communication à sens unique. Comme l'a dit Maria Montessori (1949) "l'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, mais une source que l'on laisse jaillir." L'enseignant est censé accompagner l'enfant dans sa construction personnelle, enrichir sa curiosité d'apprentissage et sa posture réflexive.

Pour comprendre cette dynamique, nous pouvons nous baser sur le triangle didactique de Houssaye, présent dans toute situation d'apprentissage (cf annexe I). Il sert de base lors de la construction d'un cours, d'une intervention, dès lors qu'il y a une transmission de savoirs. Il met en valeur la relation triangulaire qui existe entre le savoir, l'élève et l'enseignant. Les trois sont interdépendants. C'est-à-dire qu'un enseignant peut expliquer une notion de la manière la plus adaptée qui soit, si l'élève n'est pas disponible et donc pas réceptif, alors la transmission ne sera pas voire peu efficace. A l'inverse, si la pédagogie n'est pas adaptée à l'élève, celui-ci pourra être concentré et l'enseignant clair dans ses propos, le savoir ne sera pas compris par l'élève. Ces trois dimensions sont donc nécessaires afin de permettre une harmonisation efficace de ce triangle. Ce dernier prouve également que la relation au savoir, à l'apprentissage et à l'enseignement n'est pas neutre mais teintée d'affectivité. L'élève et l'enseignant partagent plus qu'une simple transmission de connaissances, cette relation ayant une influence quelle qu'elle soit sur l'apprentissage.

Depuis quelques décennies, l'enseignement a beaucoup évolué, des études ont été faites et ont questionné les méthodes jusqu'alors utilisées. Annick Weil-Barais (2004) explique que la communication en classe, celle où l'enseignant (détenteur du savoir) donne aux élèves de manière collective les savoirs qu'ils devront apprendre, est remise en question. Elle se veut asymétrique et magistrale de par l'agencement classique d'une salle de classe. Les bureaux des élèves sont tous tournés vers le tableau et l'enseignant, parfois debout sur une estrade. Cette organisation spatiale favorise la communication de l'enseignant vers les élèves (voire de l'élève vers l'enseignant si celui-ci lève la main pour poser une question), mais pas les échanges entre les élèves qui sont tous tournés vers le tableau.

Cet espace peut être qualifié de sociofuge si nous reprenons les termes d'Edward T. Hall en 1966. Il s'agit d'un environnement qui nuit à la communication, ne favorisant pas le contact en raison d'un cloisonnement, parfois implicite, entre les personnes. Il est important de noter que cette qualification de l'espace varie selon la culture, les codes sociaux et le contexte. Les sciences de l'éducation se développent et ont permis de mettre en avant de nouvelles méthodes d'enseignement, grâce à de nouvelles théories de l'apprentissage. Il est alors demandé aux enseignants une grande adaptabilité et disponibilité afin de pouvoir rendre acteur l'enfant. L'élève est au cœur de tous ces remaniements, notamment avec la prise en compte de son individualité. Le Ministère de l'Education Nationale (2020) met en avant cette volonté : "l'école prend en compte la pluralité et la diversité des aptitudes de chaque élève." La difficulté de ces modèles réside dans leur mise en place, compte tenu des moyens physiques matériels et humains mis à la disposition des enseignants actuellement : l'agencement spatial de la classe reste sensiblement le même ainsi que le nombre d'élèves par classe. Comment l'enseignant peut alors individualiser son accompagnement scolaire dans une dynamique collective en classe ? Il lui est demandé d'un côté de s'adapter à l'élève, son fonctionnement cognitif et sa manière d'apprendre ; mais il lui est également demandé d'emmener l'ensemble de son groupe classe au même niveau scolaire au même moment. Autrement dit, que les élèves aient acquis les mêmes compétences en fin d'année scolaire. Comment apporter de l'individuel dans un objectif aussi collectif et généralisé ?

A travers cette présentation des missions de l'enseignant, nous avons pu mettre en avant la complexité de cette profession, qui au quotidien doit mener de front plusieurs objectifs parfois contradictoires ou du moins difficilement réalisables dans le même contexte spatio-temporel. Notamment, le suivi du programme scolaire annuel qui est collectif ; mais pour cela, il est nécessaire de mettre en place une pédagogie adaptée à chacun et une individualisation de l'accompagnement de ces élèves tous différents et uniques.

e) La place du corps de l'enfant en classe

Nous pouvons nous questionner sur la définition de la classe. Correspond-elle à une pièce dans laquelle les élèves vont évoluer pendant 1 an ? Ou alors est-elle représentée par un niveau scolaire avec pour objectif un passage au niveau supérieur en fin d'année ? Ou bien par le groupe qui évolue ensemble pendant 1 an, avec l'enseignant référent qui contribue à la construction d'une dynamique groupale ? D'après Ferdinand Buisson (1887), “[la classe] désigne une section de l'école, une réunion d'élèves formant un groupe distinct sous la conduite d'un maître, correspondant à un certain degré d'enseignement au-dessus et au-dessous duquel se trouvent d'autres classes.” Cette définition reprend les éléments questionnés ci-dessus : le lieu, le niveau scolaire et le groupe d'élèves.

Suite à cette brève définition de la classe, nous pouvons nous attarder sur la place du corps en classe. Cette dernière évolue aussi selon le développement psychomoteur de l'enfant. Entre la crèche et la maternelle, des différences sont visibles notamment concernant l'agencement spatial des différents lieux.

En effet, en crèche² l'agencement spatial permet à l'enfant de circuler librement entre les différents jeux installés. En maternelle, certes des “coins jeux” sont toujours présents mais des temps d'activités imposées s'entremêlent avec des temps libres. L'enfant doit donc apprendre à rester concentré sur l'activité imposée en cours, et à inhiber son envie d'aller dans un coin jeu, même si ce dernier est toujours visible dans la salle de classe. Cette inhibition se couple à une attention soutenue plus exigeante qu'à la crèche. En effet, l'enfant est amené à réaliser, en autonomie ou avec supervision de l'adulte, des activités manuelles et à maintenir une concentration plus longue qu'en crèche. Il lui est donc demandé une certaine immobilité corporelle lors de ces activités, avec un maintien de la posture assise afin d'être disponible psycho-corporellement pour la tâche en cours. La salle est généralement composée de plusieurs tables rondes où les enfants s'assoient à plusieurs pour travailler. Dans ces moments-là, le corps est donc relégué au second plan, pour laisser la place aux fonctions exécutives et praxies fines qui sont principalement sollicitées.

Enfin, en école élémentaire, cette place du corps reste la même, mais avec un temps libre réduit. L'élève est ainsi assis à sa table durant la majorité des activités et exercices de la journée, avec toujours cette immobilité corporelle qui est prolongée dans le temps. La salle est agencée différemment : chaque élève dispose d'une table individuelle, orientée vers le tableau et l'enseignant.

² Par simplicité, je regroupe l'ensemble des EAJE (Etablissement collectif d'Accueil du Jeune Enfant) sous le terme de crèche, mais il peut également s'agir d'une halte-garderie, d'une crèche familiale, d'une assistante maternelle etc.

Les moments où le corps retrouve une certaine liberté sont les temps de récréation, les pauses le midi. Mais également par les temps de motricité et de sport, même si cette liberté est alors guidée par les consignes, les exercices à suivre etc. A ces occasions, l'enfant peut laisser libre cours à sa motricité mais également à son imagination. Les cours de récréation sont le lieu propice à l'invention de nouveaux jeux, nouvelles règles en groupe. La socialisation y est essentielle, liée au plaisir de jouer ensemble et de partager.

Puis le retour en classe est synonyme de retour au calme, de concentration et de maintien d'une posture assise. L'enfant, alors considéré comme un élève, doit répondre aux exigences du collectif et participer à l'ambiance studieuse et propice à l'écoute instaurée lors des temps scolaires. Nous avons abordé précédemment le dilemme de l'enseignant entre l'adaptabilité pour chaque élève et les exigences collectives des compétences scolaires. L'élève aussi est confronté à des exigences : comment réussir à rester calme et attentif, alors qu'il a envie de se balancer sur sa chaise, que les chuchotements de son camarade le gêne ou alors qu'il est énervé des événements passés dans la cour de récréation ?

Pour ces apprentissages scolaires, notamment en école élémentaire, le corps est relégué au second plan. Pour rendre pleinement conscient le travail des fonctions cognitives et permettre progressivement une automatisation de la lecture et de l'écriture.

Après avoir présenté le cadre scolaire en classe ainsi que le cadre en séance de psychomotricité, nous tenterons de les illustrer à l'aide d'une vignette clinique, celle de Lucie, enfant que j'ai rencontré lors de mon stage en SESSAD.

5) Vignette clinique de Lucie : quand le changement de cadre impacte l'enfant

a) Présentation de Lucie et anamnèse

Lucie est une petite fille âgée de 5 ans et 6 mois. Dès la naissance, des anomalies au niveau des membres supérieurs ont été repérées, correspondant à de l'arthrogrypose distale. D'après Simeon Boyd (2020), l'arthrogrypose "n'est pas un diagnostic spécifique, mais plutôt un signe clinique de contracture congénitale [...]. Il en existe deux types : amyoplasie ou arthrogrypose distale". Dans le cas de Lucie, il s'agit donc d'arthrogrypose distale, ce qui correspond à "des déformations articulaires avec diminution des amplitudes de mouvement" (PNDS, 2021, page 8). Cette manifestation clinique la freine essentiellement dans les mouvements du haut du corps, au niveau des épaules mais également en motricité fine.

Elle vit au domicile familial avec sa mère et son demi-frère de 13 ans. Sa mère a l'autorité parentale unique et ne travaille pas à ce jour. Lucie voit son père occasionnellement. Sa mère

verbalise des inquiétudes quant au devenir de sa fille mais également par rapport au regard des autres sur les difficultés et le handicap de Lucie.

Concernant son développement psychomoteur, elle s'est assise à 5 mois et a marché à 13 mois. D'après l'échelle de développement du Brunet-Lézine, ses capacités correspondent à celles attendues pour un enfant de son âge. Cependant, d'après la maman, la mise en place du langage s'est faite un peu tardivement.

Elle a bénéficié d'un suivi en CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) avec des séances de psychomotricité et d'orthophonie, et d'un accompagnement en kinésithérapie en libéral dans le cadre de son arthrogrypose distale. Puis, elle a fait son entrée au SESSAD en septembre 2021. Elle est actuellement scolarisée en Grande Section, avec la présence d'une accompagnante d'élève en situation de handicap (AESh) six heures par semaine environ. D'après le GEVA-Sco (cf glossaire) de janvier 2022, Lucie vient à l'école avec plaisir, elle est adaptée en classe et dans l'école. Elle a tout de même besoin d'un adulte pour être guidée et recentrée sur les temps de travail en autonomie. L'enseignante note des difficultés d'articulation, mais elle reste tout de même à l'aise à l'oral et s'exprime de manière adaptée pour son âge. Elle est entrée dans le langage écrit, son écriture est lisible mais manque de précision. Concernant l'orientation scolaire, deux choix sont possibles : CP en classe ordinaire avec AESh à temps plein ou intégrer un CP en Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (ULIS, cf glossaire) Troubles des Fonctions Motrices (TFM). Cette orientation questionne beaucoup les professionnels du SESSAD, compte tenu des difficultés de Lucie et des inquiétudes de sa mère sur le handicap de sa fille et ses différences avec les autres enfants de son âge.

Au SESSAD, elle bénéficie d'un accompagnement éducatif à domicile le mercredi, un suivi en ergothérapie à l'école et en psychomotricité également. Elle participe depuis quelques mois au groupe maternelle qui réunit quatre enfants le mercredi midi pour un repas et un temps d'activité pour favoriser la socialisation.

b) Bilan psychomoteur de Lucie

Concernant l'organisation psychomotrice de Lucie, nous pouvons la détailler selon les grands items psychomoteurs :

Tonus :

Lucie est davantage sur un versant hypotonique, et présente des difficultés de régulation tonique. Elle semble compenser avec un recrutement tonique en bloc, ce qui peut créer des difficultés de régulation tonique, notamment au niveau de la dissociation des ceintures.

Sensorialité :

A ce jour, Lucie ne semble pas présenter de particularités sensorielles prédominantes. Pour rappel, d'après le site Autisme Info Service (2022), une particularité devient un trouble ou un dysfonctionnement à partir du moment où cela empêche l'adaptation de la personne à son environnement. Dans le cas de Lucie, aucun dysfonctionnement sensoriel n'a été décelé.

Schéma corporel, Représentation de son corps :

Lucie a une bonne connaissance des parties de son corps. A l'épreuve des somatognosies de Bergès, elle maîtrise les notions attendues pour son âge. Elle peut être limitée par son arthrogrypose pour montrer certaines parties de son corps telles que le dos et les épaules. Concernant le test du dessin du bonhomme de Florence Goodenough, elle obtient un score de 20 points, ce qui correspond à un dessin d'un âge de 7 ans et demi environ. Son bonhomme est reconnaissable avec une tête, un tronc et 4 membres (cf annexe II). Les principaux détails du visage sont présents et les proportions respectées dans l'ensemble. En revanche, elle semble avoir des repères topographiques corporels fragiles, qui la mettent en difficulté dans certaines situations. Par exemple, elle pense pouvoir se cacher sous un lit, alors que l'espace est de quelques centimètres seulement. Quant à la représentation de son corps et l'image de soi, elle se questionne beaucoup sur la différence physique, la couleur de peau. Elle est sensible aux caractéristiques physiques telles que la couleur et le type de cheveux et verbalise fréquemment ses observations et interrogations à ce sujet.

Motricité globale :

Associée à son arthrogrypose, elle manque d'aisance motrice, en lien avec peu de dissociation des ceintures. Ses mouvements sont souvent en bloc. Ses difficultés de régulation tonique l'empêche d'avoir un équilibre stable, qu'il soit statique ou dynamique. Concernant les coordinations dynamiques de base, elle sait marcher, courir, sauter, faire du vélo. Cependant, elle peut être gênée par ces raideurs articulaires qui nécessitent un recrutement tonique et attentionnel plus important. Lors de ces sauts, elle manque de souplesse liée à peu de flexion des genoux. Elle est cependant impliquée corporellement dans toute proposition corporelle, avide d'expériences motrices.

Motricité fine :

Lucie est gênée dans les activités manuelles (graphisme, manipulations fines d'outils etc). Ceci peut s'expliquer par un manque de déliement digital associé à un manque de force dans les mains. Ceci la freine donc pour la tenue de l'outil scripteur, qui ne se fait pas systématiquement en pince supérieure. Si on lui demande d'essayer de tenir son crayon en pince supérieure, elle y arrive et le fait. Mais spontanément, elle va prendre l'outil en prise palmaire. Elle met instinctivement en place des stratégies compensatoires face à son arthrogrypose, qui permet de limiter sa lenteur d'exécution et son manque de précision.

Espace, Temps :

Lucie a de bons repères temporels concernant le déroulement de la journée. Par exemple, elle anticipe le fait que le jeudi après la séance de psychomotricité, elle rentre au service avec nous pour le groupe "maternelle" dont elle fait partie. En revanche, concernant les repères temporels plus généraux, elle a acquis la notion de passé-présent-futur, mais elle n'organise pas encore les événements ou situations selon un passé plus ou moins proche.

Concernant les repères spatiaux, l'acquisition de ces derniers semble disparate. Elle se repère aisément dans son école et les couloirs ; en revanche, elle semble parfois en difficulté dans la gestion de l'espace où se déroule la séance de psychomotricité et l'investissement corporel de ce dernier.

Fonctions cognitives :

Un bilan neuropsychologique a été réalisé en décembre 2021. Il en est ressorti un profil cognitif dans la moyenne des enfants de son âge mais quelque peu hétérogène. En effet, il est écrit que Lucie a une bonne mémoire de travail, mais une vitesse de traitement et de raisonnement un peu lente. De plus, elle est assez distractible, notamment lorsque l'activité proposée se déroule sans support matériel. Cela paraît plus simple pour elle de rester concentrée sur une activité sur table, assise. Son attention s'améliore progressivement, mais reste fragile, notamment l'attention soutenue. Elle a parfois des difficultés à terminer une activité, veut rapidement changer mais accepte de plus en plus les compromis que nous lui proposons. Cependant, sur le plan de la réflexion, une réelle évolution est notable. Ses capacités d'élaboration se consolident, ses questionnements sont adaptés et lors d'une discussion, elle est attentive aux réponses de l'adulte concernant ses interrogations. Elle peut parfois faire preuve d'impulsivité et avoir tendance à se précipiter.

Comportement, relation

Elle a besoin d'être en mouvement quasi constant, surtout lorsqu'elle est debout. Il est plus facile pour elle de rester concentrée et statique lorsqu'elle est assise, dans un espace délimité. Elle peut avoir des comportements d'opposition ou d'évitement, qui se sont révélés au fil des séances. Lucie est une petite fille avenante, souriante et impliquée en séance. Elle a de grandes compétences sociales. Elle fait preuve d'empathie et son observation est fine et pertinente. Cependant, la relation avec ses pairs à l'école est compliquée : elle joue à côté mais pas avec eux.

Axes thérapeutiques :

Suite à ce bilan, voici les objectifs élaborés en psychomotricité pour cette année scolaire :

- Soutenir la motricité fine afin de gagner en fluidité dans les manipulations fines
- Améliorer ses capacités attentionnelles et mettre en place des stratégies pour diminuer sa distractibilité

- Travailler le schéma corporel pour un meilleur investissement de son corps dans l'espace
- Renforcer sa régulation tonique notamment son maintien postural

c) Illustrations de séance de psychomotricité

Nous varions les activités et médiations proposées en séances, qui ont lieu dans le dortoir. Nous prenons également en compte les idées et envies de Lucie.

Par exemple, pour travailler l'attention et l'inhibition, nous nous appuyons sur les instruments de musique, proposition qui lui plaît beaucoup et qu'elle redemande régulièrement, notamment le jeu des statues musicales. A l'aide d'un instrument choisi, l'une de nous trois joue de la musique, pendant ce temps-là les deux autres se déplacent dans l'espace. Dès lors qu'elle arrête de jouer de la musique, les deux doivent s'immobiliser. Lucie est alors capable de mobiliser son attention auditive pendant une dizaine de minutes. Sa régulation tonique reste à moduler, avec un recrutement tonique en bloc. Pour maintenir cet équilibre statique, elle coupe sa respiration et utilise donc son tonus pneumatique. Elle a conscience de son équilibre fragile et le verbalise à travers des questionnements. Ce type de proposition permet à Lucie un investissement de l'espace à travers des déplacements fréquents sans que cela ne perturbe la proposition en cours. Elle respecte les consignes et apprécie le changement de rôle.

Concernant la motricité fine, nous lui proposons de la peinture pour favoriser l'expression graphique libre. Elle est alors vigilante quant à l'aspect esthétique de sa production, avec une volonté de représenter quelque chose. Elle communique aisément ses remarques et observations, nous questionne quant à notre manière de représenter tel ou tel objet ou personnage. La prise du pinceau est souvent palmaire mais une certaine mobilité du poignet est visible. Cependant, cette tenue implique un contrôle moteur important du membre supérieur, le coude ni le poignet ne reposant sur le support. Compte tenu de sa gêne articulaire et de son attention fragile, cette posture entraîne fatigue et imprécision plus rapidement.

Nous lui proposons un autre jeu qui allie motricité fine et attention : le jeu d'appariement des chaussettes. Le but étant, le plus rapidement possible, de trouver le maximum de paires de chaussettes parmi une trentaine pour ensuite les accrocher ensemble, par deux, à l'aide d'une pince à linge. Lucie met en place des stratégies compensatoires très efficaces, notamment avec une tenue de la pince à linge qui lui permet de se dégager une main pour glisser les deux chaussettes dans la fente maintenue ouverte. Son balayage visuel actif lui permet de repérer rapidement deux chaussettes identiques, sans erreur.

Le repérage et l'orientation dans l'espace sont quant à eux acquis pour Lucie, capacités mises en jeu lors du jeu de cheminement au sol (cf annexe II). Des trajets sont proposés, il faut alors se déplacer sur les différentes formes au sol selon l'ordre établi et cela nous permet de rejoindre le point d'arrivée non connu au départ. Avec étayage verbal au début, Lucie maintient son attention visuelle tout au long de l'activité, malgré des distracteurs visuels nombreux (générés par toutes les formes au sol) et planifie ses trajets jusqu'au point d'arrivée. Elle peut se laisser guider et nous guider, grâce à des stratégies efficaces notamment dans la description des formes : par leur couleur, leur taille etc.

Enfin, pour soutenir le schéma corporel et la représentation du corps dans l'espace, nous jouons à des exercices d'imitation de postures à l'aide des cartes du jeu "L'œuf a dit" (cf annexe II). Malgré ses difficultés à rester attentive lors d'une activité sans réel support matériel ni appui stable avec une chaise et une table ; Lucie est capable de reproduire les postures illustrées et réajuster avec étayage de l'adulte. Son équilibre statique fragile se révèle lors de ce type d'exercices. Elle en a conscience et le verbalise à plusieurs reprises.

d) La différence de cadre : quels impacts sur l'enfant ?

Nous allons décrire la matinée de Lucie en évoquant les différents lieux dans lesquels elle évolue tout au long de cette demi-journée, dans le but de mettre en évidence les contrastes entre ces lieux et cadres distincts.

Tout d'abord, elle est dans son groupe classe habituel, composé de 25 enfants et encadré par un ou deux adultes. Il est lui est demandé de maintenir une posture assise avec une certaine contenance motrice pendant le temps des activités proposées et une attention soutenue afin de réaliser en autonomie ces exercices. Pourtant, dans la classe, les distracteurs sont nombreux : l'enseignante qui explique une consigne à l'oral, un camarade qui se déplace dans la salle, des enfants qui parlent entre eux, les bruits dans le couloir ... Une inhibition de ces derniers est alors nécessaire afin de pouvoir maintenir sa concentration sur l'exercice en cours. La plupart des activités sollicitent la motricité fine et une précision gestuelle, tandis que la motricité globale est reléguée au second plan avec le maintien d'une position assise. Cette dernière doit être quasi constante, avec un recrutement prolongé du tonus postural. Ceci peut-être plus compliqué pour Lucie qui doit alors orienter une partie de son attention pour conserver cette position assise. Est-elle alors moins disponible pour l'écoute active des consignes données ?

Puis, arrive le temps de la récréation. Elle quitte la salle de classe pour un espace ouvert, beaucoup plus grand avec une liberté de mouvement et de déplacements. Liberté qui n'était pas possible en classe. C'est le temps de l'exploration, des jeux partagés et du déroulement moteur. Source d'excitation, la récréation est un temps apprécié des enfants qui peuvent alors

expérimenter et découvrir sans consigne précise. Le cadre est maintenu par la présence des adultes qui veillent à leur sécurité et au respect des règles liées au collectif. Nous arrivons lors de ce temps pour la séance. Lucie semble parfois perdue et est souvent seule. En effet, elle a créé peu de liens avec ses pairs et rencontre quelques difficultés pour s'intégrer dans les jeux lors des moments collectifs. Elle marche souvent seule dans la cour. Elle manifeste toujours une certaine joie à nous retrouver, avec de grands sourires et accourt vers nous dès qu'elle nous aperçoit.

Elle est alors extraite de ce lieu collectif pour une séance individuelle dans le dortoir souvent vide, avec deux adultes disponibles pour elle : la psychomotricienne et moi-même. Au cours de cette séance, elle sera accompagnée et soutenue dans chacune de ses réactions, elle sera tantôt autorisée à se défouler et se déplacer librement, tantôt encadrée dans une activité précise et définie. Mais la séance évoluera à son rythme, nous sommes à l'écoute de ses besoins afin d'adapter, si nécessaire, nos propositions. La motricité globale est souvent sollicitée, mais également l'aisance et l'expressivité corporelle. Une attention particulière est portée aux sensations, aux ressentis et à la conscience de son propre corps. La dynamique individuelle favorise les échanges et les interactions, mais également une attention conjointe. A la fin, nous raccompagnons Lucie dans la cour de récréation où elle rejoint ses camarades pour le temps du repas. Dans le couloir, les enfants des différentes classes se mélangent, l'ambiance est bruyante et l'organisation plus floue. Ce temps est comparable à la vignette décrite dans le *I) 4) b) De l'école maternelle à l'école élémentaire : observation d'un temps transitionnel* où nous avons mis en avant le lien entre les comportements des enfants et les situations transitionnelles, sans réel cadre posé. Il s'agit ici de la fin du temps de classe, et le début du temps de repas. Ce flottement génère une excitation auprès des enfants

En une matinée, elle passe par différents cadres, qu'ils soient spatiaux, éducatifs, matériels, humains, et pour chacun une adaptation de sa part lui est demandée. Cette adaptation à chaque nouveau lieu induit indéniablement des modifications dans son équilibre sensorimoteur. Ce qui est attendu d'elle varie à chaque fois : tantôt une posture assise constante, tantôt une autorisation à libérer sa motricité, tantôt une activité précise ... Lucie est sensible à ces changements et elle l'exprime de diverses manières. Nous allons tenter de les décrire et d'émettre des hypothèses pour les comprendre.

Concernant le cadre spatial de la séance de psychomotricité, Lucie n'est pas indifférente à l'aménagement de la salle. En effet, son attention est fragile et elle semble avoir besoin d'investir corporellement l'espace vide du dortoir par des déplacements fréquents, même lors de l'énoncé des consignes ou pendant un jeu. Paradoxalement, son attention soutenue est de meilleure qualité lors d'une activité assise, ou alors avec un support matériel auquel se

rattacher. Nous commençons parfois la séance avec un échauffement corporel, avec pour seul appui l'imitation de nos gestes : elle est alors très distraite, se déplace dans la salle sans écouter nos consignes. A plusieurs reprises, nous avons réduit l'espace disponible dans le dortoir en le délimitant avec les lits. Lucie semblait moins dispersée, plus posée. Lors d'un jeu de société, nous avons demandé à Lucie de s'asseoir où elle voulait dans la salle pour installer le jeu, elle s'est mise spontanément dans un coin de la salle, près d'un poteau, avec peu de place. Nous pouvons alors nous questionner sur sa gestion de l'espace dans la cour de récréation mais également en classe. A-t-elle besoin d'un espace réduit pour se sentir contenue et pouvoir stabiliser son attention ?

Nous pouvons supposer que cela a un lien avec l'aménagement de l'espace. En effet, dans sa classe, la pièce est meublée, les espaces sont délimités par des tables et des chaises pour le travail individuel ; un tapis et des bancs symbolisent les temps de regroupement collectif. Tandis que dans le dortoir, nous poussons les lits pour agrandir l'espace mais cela crée alors un espace vide. Ce contraste déstabilise peut-être Lucie qui ressent alors le besoin de se combler à travers ses déplacements, ses mouvements ? Ou alors ce vide lui donne la possibilité de bouger, possibilité qu'elle saisit en séance ?

Ensuite, concernant la fin de la séance, nous la raccompagnons dans la cour de récréation, où elle se retrouve avec des dizaines d'enfants et quelques adultes pour les encadrer. Il s'agit alors du moment du repas, les adultes accompagnent les enfants au réfectoire et Lucie semble parfois perdue lors de cette transition. Elle a verbalisé à plusieurs reprises qu'elle n'aimait pas aller à la cantine, qu'il y avait trop de bruit. Là également le cadre spatio-temporel est radicalement différent, ceci peut expliquer le sentiment d'être perdue pour Lucie. Elle quitte un dortoir calme où nous étions 3 pour des couloirs où elle se retrouve avec des dizaines d'élèves, des adultes et un certain désordre.

Ces contrastes de cadres, synonymes d'environnements et de flux sensoriels différents, sont donc bien présents, mais quels sont leurs impacts sur l'organisation sensori-motrice de ces enfants ? En classe, Lucie doit inhiber beaucoup de distracteurs sensoriels, et sa motricité est reléguée au second plan et au maintien de la posture assise. En cours de récréation, les flux sensoriels sont nombreux et la motricité globale est mise en avant, dans le but d'une décharge motrice, créant un recrutement tonique assez élevé. La récréation est également synonyme de moment de jeu collectif, de partage et donc de frustration. Les enfants sont alors traversés par diverses émotions : excitation, joie, colère ... Le lien entre le tonus et les émotions étant établi, nous pouvons supposer une variation importante de leur état tonique en l'espace d'une vingtaine de minutes. La gestion de ces émotions passe par la décharge physique : qu'il s'agisse de pleurs, de cris, de rires. L'équilibre sensori-moteur est alors complètement différent de celui construit en classe.

Ensuite vient le temps de la séance de psychomotricité. Nous l'avons vu, il est alors demandé à l'enfant une attention conjointe, une implication psychique et corporelle dans chacune des propositions faites. Certes une adaptation est faite, mais pour cela, l'enfant est placé au centre de l'attention, ce qui peut engendrer une fatigue. Celle-ci peut être majorée par le fait que les difficultés de l'enfant sont souvent, directement ou indirectement, centrales dans les propositions. L'organisation sensori-motrice de l'enfant varie grandement au cours de la séance : lors d'une activité sur table les compétences sollicitées se rapproche de celles requises en classe ; alors que s'il s'agit d'un jeu dynamique, nous nous rapprochons de celles engagées en cours de récréation. Il est donc demandé à l'enfant une certaine adaptation notamment dans son corps et sa psychomotricité, dans ce changement de cadre et d'exigences.

Nous venons de mettre en lumière la différence de cadre entre la classe, et la séance de psychomotricité et les conséquences sur l'organisation sensori-motrice de l'enfant. Nous parlons ici d'enfants mais il est important de rappeler que ces enfants bénéficient de suivi en psychomotricité dans le cadre de leurs troubles psychomoteurs qui ont des répercussions sur leurs scolarité, ne la rendant pas forcément aisée ni confortable.

Quelles peuvent-être ces difficultés scolaires, leurs manifestations au quotidien ?

II. L'enfant présentant des difficultés scolaires

1) Rappel sur les concepts théoriques de base

a) L'apprentissage, qu'est-ce que c'est ?

Nous allons nous intéresser dans un premier temps au terme d'apprentissage au sens large du terme, pas seulement dans le cadre scolaire. Imen Miri (2020, page 184) aborde cette notion vaste et complexe : "la signification du mot apprentissage est différente en fonction des approches", elle précise qu'il s'agit d'une "alchimie complexe" (page 186).

L'enfance est la période la plus propice à l'apprentissage de par la découverte de son corps, de son environnement mais également en lien avec la plasticité cérébrale. Allart E., W. Daveluy W., et Devanne H. (2017, page 19) la définisse comme "la capacité du système nerveux central à subir des modifications de structure et/ou son fonctionnement pour assurer le développement de l'individu et lui permettre de réagir aux contraintes internes ou externes [...] qu'il subit, que celles-ci relèvent de conditions physiologiques ou pathologiques". Il s'agit d'une relation réciproque entre comportement et circuits neuronaux, l'un impactant l'autre et vice-versa. En s'inspirant de la définition de Frédéric Wauters-Krings (2014), nous pouvons dire que l'apprentissage est un processus continu qui permet à l'individu d'évoluer, à travers

son quotidien, les rencontres faites mais également grâce à l'envie de s'adapter à son environnement en perpétuel changement. Pour survivre, l'homme a toujours eu besoin de se renouveler afin d'avancer au même rythme que le monde qui l'entoure. L'apprentissage peut-il être comparé à une pulsion de vie ?

Nous avons évoqué plus haut que la définition de ce terme variait selon les approches, mais elle varie également selon les cultures. Par exemple, dans certaines cultures c'est l'oral qui a une place privilégiée : ce qui se dit existe. En revanche, en Occident c'est ce qui s'écrit qui existe. En Europe occidentale, la place de l'écrit est centrale, d'où l'importance de savoir lire et écrire, selon nos exigences et codes sociaux. Imen Miri (2020, page 185) distingue 2 types d'apprentissages : "l'implicite et l'adaptatif". Le premier est intuitif, utilisé pour apprendre sa langue maternelle ou acquérir les compétences sociales et relationnelles nécessaires pour évoluer confortablement en société. Le deuxième est quant à lui plus conscient et nécessite plus d'efforts, une stratégie est souvent mise en place.

Tout au long de son développement, l'enfant apprend de nouvelles acquisitions dans différents domaines : moteur, cognitif, social, affectif ... Les expériences sensorielles, de jeux, interactionnelles vécues viennent alimenter et construire ces apprentissages qui vont permettre un développement harmonieux. Nous pouvons alors parler des compétences psychomotrices de bases, autrement dit les acquisitions nécessaires pour l'entrée dans les apprentissages. Cette expression peut être prise au sens littéral et l'image d'un enfant entrant dans un nouveau type d'apprentissage (scolaire, statique) permet d'entrevoir la différence entre les deux. Ils sont complémentaires, indispensables mais distincts. Les acquisitions psychomotrices du jeune enfant, de 0 à 6 ans, passent essentiellement par l'expérimentation, la découverte libre mais étayée de son environnement. C'est ce qui va sous-tendre les premiers apprentissages scolaires qui, quant à eux, dépendent de processus beaucoup plus guidés et contrôlés.

Ainsi, dès l'entrée en primaire, il est demandé à l'élève de mettre en place des processus cognitifs et psychiques très précis. Nous allons tenter d'exposer les différentes composantes de ces fonctions, expliquées par Annick Weil-Barais (2004).

Tout d'abord, les facteurs externes : il est expliqué que ces apprentissages sont conditionnés par un environnement déterminé par des codes sociaux ancrés. Où ont lieu ces apprentissages ? Par qui sont-ils assurés ? Leur contenu ? Il s'agit donc du cadre, que nous allons détailler sur le plan spatial. Cet environnement est alors plus ou moins favorable à ce que l'enfant comprenne les notions transmises, les assimile et puisse les réutiliser au moment voulu. Tous ces facteurs influencent l'organisation sensori-motrice de l'enfant et donc sa disponibilité psychique et ses capacités cognitives. Par exemple, la disposition des tables et

des chaises par rapport au tableau impactera l'orientation visuelle et posturale de l'enfant pour qu'il puisse voir nettement ce qui est écrit au tableau. La taille de la table permettra à l'enfant d'avoir plus d'espace pour ouvrir ses cahiers mais également pour les entasser et se perdre au fil de la journée. La localisation de la salle de classe pourra servir d'isolement sonore quant aux passages et bruits distracteurs dans le couloir ...

S'ajoute à cela, le cadre humain représenté par l'enseignant. La manière dont il va expliquer, transmettre, reformuler une notion sera propre à sa personne, son identité professionnelle. Sa vision de la pédagogie teinte indirectement sa manière de transmettre et la façon dont il évaluera les compétences de ses élèves. Tous ces facteurs externes participent à ce que l'enfant ait accès aux apprentissages le plus confortablement possible.

Ensuite, une autre composante entre en jeu : des facteurs internes à chaque enfant. Ces derniers sont nombreux et sous-tendent la réussite des apprentissages : facteurs psycho-affectifs, socio-économiques, culturels, neurodéveloppementaux ... Ils construisent l'enfant depuis sa naissance et font que chaque individu est, pense, agit et apprend différemment. Dans une même classe, chaque élève aura beau avoir la même table, les mêmes explications de l'enseignant et les mêmes supports écrits, chacun s'appropriera cet environnement et ces connaissances à sa manière. Cela dépendra également de son état de fatigue et de sa motivation du jour. Car en effet, pour apprendre, il faut une motivation, une persévération mais également un projet ou encore un objectif à atteindre. Pourquoi apprendre ? L'enfant a besoin d'y voir un intérêt pour susciter l'envie d'écouter, de faire ses devoirs ... Ceci passe par "la capacité de se projeter dans l'avenir et de se représenter les bénéfices qui découleront des compétences nouvelles" (Imen Miri, 2020, page 185). Mais l'envie d'apprendre ne fait pas tout, comme cités précédemment les facteurs neurodéveloppementaux sont importants. Les apprentissages scolaires font appel à des processus conscients tels que la capacité de représentation mentale, de communication. Ils sont basés essentiellement sur la compréhension orale et écrite, et l'expression orale et écrite. Des conditions sont donc ajoutées : l'enfant doit avoir accès à ces notions de symbolisme et de langage pour accéder ensuite à la lecture, l'écriture etc.

Nous avons donc entrevu les facteurs, internes et externes, qui sous-tendent l'apprentissage et le rendent plus accessible pour l'enfant. Nous allons maintenant nous intéresser aux mécanismes lorsque l'apprentissage est compliqué et les répercussions de ces difficultés sur l'enfant.

b) Quand l'apprentissage est compliqué : quelle classification pour quelle difficulté ?

Nous allons tenter d'exposer les classifications actuelles permettant d'identifier les difficultés et troubles liés à la scolarité et l'apprentissage. Pour cela, nous nous appuierons sur le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-V) ainsi que sur des ouvrages spécialisés dans le domaine.

Avant toute chose, il est important de distinguer deux termes : trouble et difficulté. D'après le CHU Sainte Justine (2018), la difficulté est temporaire, passagère et souvent contextuelle, liée à l'environnement, l'histoire du sujet. En revanche, le trouble persiste dans la durée, l'intensité est marquée et il se caractérise par l'absence d'amélioration malgré les aides et suivis mis en place. Le SNUIPP³ (2006) résume la difficulté scolaire comme la conséquence d'un rapport compliqué entre le savoir, l'enfant, l'enseignant, la classe, et l'école. Nous pouvons alors questionner l'efficacité du triangle didactique exposé lors de la sous-partie : *I) 4) c) Missions de l'enseignant et cadre de travail*. Le retard scolaire est un terme encore différent qui fait référence à un décalage entre les acquisitions actuelles de l'élève et celles attendues pour son âge et son niveau scolaire d'après l'INSEE⁴ (2014). Le décalage étant certes objectivé par les attendus scolaires définis par le programme scolaire et les évaluations nationales, mais ce retard reste subjectivement apprécié selon le niveau d'exigences que ce dernier soit lié à l'enseignant, l'établissement scolaire, la famille, la culture, la société etc ... Ces manifestations peuvent mener à l'échec scolaire, Mircea řtefan (2006) le définit dans comme l'incapacité des élèves à "faire face aux exigences de l'école, d'acquérir les compétences prévues par les programmes scolaires, de s'adapter à la vie scolaire, de répondre aux tests d'évaluation". Kulksar (1978) quant à lui, considère l'échec comme une expression de la non-concordance entre les intérêts de l'élève et les exigences du système, autrement dit les méthodes d'évaluations et les attendus des élèves.

Pour définir le trouble spécifique des apprentissages, appelé parfois "trouble dys", il est intéressant de se pencher sur la classification du DSM-V, référence en matière de diagnostic médical. Ce trouble spécifique est regroupé dans la grande famille des troubles neurodéveloppementaux. Ils regroupent l'ensemble des "affections qui débutent durant la période du développement. [...] qui entraînent une altération du fonctionnement personnel, social, scolaire ou professionnel." Dans cette famille, nous retrouvons également le trouble déficitaire de l'attention, le handicap intellectuel ou encore le trouble de la communication. Concernant le trouble spécifique des apprentissages, "[il] est diagnostiqué quand il existe des

³ Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles

⁴ L'Institut national de la statistique et des études économiques

déficits spécifiques dans la capacité de la personne à percevoir ou à traiter des informations de manière efficace et exacte. [II] se manifeste initialement pendant les années d'apprentissage scolaire structuré et est caractérisé par des difficultés persistantes et handicapantes dans l'apprentissage des compétences scolaires fondamentales pour ce qui est de la lecture, de l'écriture et/ ou des mathématiques. Les performances de la personne dans les compétences scolaires perturbées sont nettement en dessous de la moyenne pour son âge, ou bien un niveau de performances acceptable n'est obtenu qu'au prix d'efforts extraordinaires." (2013, page 94). Quatre critères diagnostiques sont donc établis :

- "Difficultés à apprendre et à utiliser des compétences scolaires ou universitaires, comme en témoigne la présence d'au moins un des symptômes suivants ayant persisté pendant au moins 6 mois, malgré la mise en place de mesures ciblant ces difficultés.
 - Lecture des mots inexacte ou lente et réalisée péniblement
 - Difficultés à comprendre le sens de ce qui est lu
 - Difficultés à épeler
 - Difficultés d'expression écrite
 - Difficultés à maîtriser le sens des nombres, les données chiffrées ou le calcul
 - Difficultés avec le raisonnement mathématique
- Les compétences scolaires ou universitaires perturbées sont nettement au-dessous du niveau escompté pour l'âge chronologique du sujet, et ce de manière quantifiable. Cela interfère de façon significative avec les performances scolaires, universitaires ou professionnelles, ou avec les activités de la vie courante, comme le confirment des tests de niveau standardisés administrés individuellement ainsi qu'une évaluation clinique complète.
- Les difficultés d'apprentissage débutent au cours de la scolarité mais peuvent ne pas se manifester entièrement tant que les demandes concernant ces compétences scolaires ou universitaires altérées ne dépassent pas les capacités limitées du sujet
- Les difficultés d'apprentissage ne sont pas mieux expliquées par un handicap intellectuel, des troubles non corrigés de l'acuité visuelle ou auditive, d'autres troubles neurologiques ou mentaux, une adversité psychosociale, un manque de maîtrise de la langue de l'enseignement scolaire ou universitaire ou un enseignement pédagogique inadéquat." (2013, page 135-136)

Chaque domaine scolaire est évalué, et sont alors précisés les différents types de troubles lorsqu'un déficit est identifié : du geste (TDC, dyspraxie), de l'attention (TDA/H⁵), de la lecture (dyslexie), du langage oral comprenant la compréhension et l'expression (dysphasie) de l'expression écrite (dysorthographie et dysgraphie) ou du calcul (dyscalculie).

⁵ Trouble développemental de la coordination, Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Un lien peut être fait entre les deux types d'apprentissages distingués par Imen Miri et la catégorisation concernant les dys du Dr Alain Pouhet (2020). Lorsque des troubles sont rencontrés pendant le développement psychomoteur du petit enfant et affecte le langage et le geste, nous parlons respectivement de dysphasie et de dyspraxie. Ces termes peuvent être associés au mécanisme de l'apprentissage implicite expliqué précédemment. Quant aux troubles rencontrés dans les apprentissages scolaires, appelés communément dyslexie, dyscalculie, dysorthographie, dysgraphie ; ils peuvent être mis en relation avec les apprentissages dit adaptatifs. Nous pouvons ajouter une troisième catégorie à cette première classification qui se veut simplifiée, celle des difficultés se rapportant à d'autres fonctions cognitives telle que l'attention : le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité appelé communément le TDA/H par exemple. L'intrication et la complexité de ces différents troubles catégorisés rend délicate l'identification chez chaque enfant des difficultés rencontrées. Cette phrase d'Alain Pouhet résume parfaitement ces liens complexes : "Comprendre les situations de dys, c'est comprendre les liens de cause à effet entre les déficits cognitifs au sein des troubles neurodéveloppementaux et leurs conséquences dans les apprentissages fondamentaux." (page 18)

Un rapport de Monica S. et Vianello R. en 1995, distingue trois causes pouvant expliquer pourquoi un élève se retrouve en difficulté voire en échec scolaire :

- présence d'une déficience avérée, qu'elle soit sensorielle, motrice, mentale
- présence d'un trouble développemental spécifique des apprentissages,
- retard s'expliquant par des facteurs sociaux, culturels, psycho-affectifs, économiques

Alain Pouhet (2020) explique que les conséquences de ces différentes causes sont similaires : elles engendrent des difficultés scolaires. En revanche, c'est le mécanisme explicatif qui serait différent. En conclusion, il insiste sur ce point : "Tout trouble d'apprentissage n'est pas trouble dys, même si les symptômes semblent identiques" (2020, page 147). Les 4 critères du DSM-V montrent bien que le trouble spécifique des apprentissages se distingue d'une déficience quelle qu'elle soit mais également d'une difficulté liée à des fragilités environnementales, psycho-affectives etc ; comme l'explique le rapport de 1995. Il s'agit ici de faire la distinction entre difficulté scolaire et trouble spécifique des apprentissages. Alain Pouhet explique que "seules l'intensité et la durabilité de ces manifestations, et l'absence ou l'insuffisance de réponse aux actions habituellement entreprises" (2020, page 24) permettent de pencher plutôt pour les troubles dys.

Il est parfois compliqué de se retrouver à travers tous ces termes, les abus de langage n'aident pas. Cependant, ce cadre est important et permet un langage commun à tous les professionnels qu'il s'agisse des enseignants, des professionnels de la santé etc. La catégorisation des pathologies et des troubles est nécessaire afin d'en extraire une théorie, une généralisation indispensable aux professionnels pour tenter de les comprendre. Ces

catégorisations participent également à la recherche de traitement et suivis toujours plus performants et prometteurs pour les patients. Concernant les pathologies et troubles fréquemment associés aux difficultés scolaires ; tels que le TDA/H, le TDC mais également le trouble spécifique de langage écrit ou oral ; le diagnostic est primordial car il permettra un ajustement des adaptations qui peuvent être faites dans le but d'améliorer le quotidien scolaire de ces enfants en difficulté. Une nuance est tout de même à faire : la classification et le diagnostic ne suffisent pas. En effet, les professionnels doivent toujours avoir en tête que la manifestation de ces troubles chez chacun est différente et l'observation clinique doit rester au cœur de nos pratiques. Il est nécessaire d'individualiser nos suivis afin de s'intéresser aux impacts spécifiques à chaque enfant. Un rapide lien peut être établi avec les missions de l'enseignante décrites dans la sous-partie *I) 4) d) Missions de l'enseignant et cadre de travail* : entre programme scolaire et particularités de chaque élève, comment trouver un juste équilibre ? La complémentarité des deux est indéniable : s'appuyer sur la classification théorique globale pour individualiser les propositions faites à chaque enfant. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous autorisons à résumer l'ensemble de ces termes en "difficultés scolaires". Le thème de notre réflexion permettant une simplification des classifications et des appellations diagnostic, dans le but d'alléger la lecture et ainsi se concentrer sur le questionnement soulevé.

Nous avons abordé les adaptations possibles pour accompagner ces enfants en difficulté scolaire. Elles sont diverses et permettent de faciliter leur scolarisation et leurs apprentissages, lorsqu'un maintien dans le système ordinaire est possible. Une liste non exhaustive de ces aménagements à titre d'exemple est disponible dans le glossaire en annexe. Ces différentes possibilités font écho à la loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école, avec notamment le concept d'école inclusive. L'objectif étant de réduire les inégalités d'accès à l'éducation et la scolarisation pour les personnes en situation de handicap. En pratique, cela est parfois synonyme de classe surchargée, d'enseignants confrontés à des handicaps différents nécessitant une attention particulière parfois pas possible de leur part au quotidien etc. Nous pouvons alors nous questionner sur les limites de cette école inclusive ?

Le système scolaire classique est donc parfois inadapté pour ces enfants en difficulté Interviennent alors des équipes extérieures composées de rééducateurs, tel que le SESSAD. Quelle est leur place au sein de l'école ? Plus précisément pour la psychomotricité, quels sont ses moyens d'intervention auprès de ces enfants ?

Pour tenter de répondre à cela, nous allons tout d'abord mettre en lumière les liens existants entre les difficultés scolaires et l'organisation psychomotrice de l'enfant.

2) Liens entre ces difficultés scolaires et l'organisation psychomotrice de l'enfant

Nous avons vu précédemment que l'apprentissage relève d'un mécanisme complexe, qui met en jeu plusieurs fonctions cognitives. Pour illustrer cela, prenons l'exemple d'une consigne classique pouvant être énoncée en classe par un enseignant : "Sortez vos cahiers, faites l'exercice 12 page 25." Dans cette phrase, paraissant simple à traiter et à exécuter, se cache en réalité plusieurs étapes, qui correspondent à des sous-tâches. L'enfant doit alors faire appel à diverses fonctions cognitives et motrices afin de réaliser cette tâche globale qui est la réussite de l'exercice. L'attention pour l'écoute de la consigne, l'inhibition des distracteurs pour rester concentré, la motricité fine pour tourner les pages du livre, la mémoire pour s'arrêter à la bonne page, l'organisation spatiale pour installer le livre et son cahier de manière fonctionnelle sur sa table etc ... Et l'exercice n'est pas encore commencé ! Nous pourrions décomposer cette consigne en une multitude de sous-tâches afin d'illustrer la complexité de l'apprentissage scolaire.

Michèle et Alain Pouhet (2015) exposent l'idée que les difficultés scolaires peuvent être détectées par l'équipe enseignante mais également par la famille ou tout autre professionnel médical, paramédical ou éducatif qui gravite autour de l'enfant. Cela laisse supposer qu'elles relèvent d'un accompagnement pluridisciplinaire, pas seulement dans le champ scolaire. Dans la majorité des cas, ce sont des capacités hétérogènes qui sont détectées chez l'enfant (dans le cas de difficultés homogènes et chutées, l'hypothèse d'une déficience intellectuelle doit être évoquée). Ces auteurs mettent également en avant le fait que les difficultés d'apprentissage peuvent venir de différentes fonctions cognitives : décoder des informations, raisonner sur les données décodées, programmer une réponse, mobiliser son attention, utiliser sa mémoire ... Ces dernières font également appel à des fonctions motrices : motricité fine, tonus postural, contrôle moteur, graphomotricité etc.

Nous reviendrons sur cette notion d'apprentissage lors de la partie théorique exposant les principaux concepts d'André Bullinger, et notamment sa notion de boucle cognitive. De nombreux items psychomoteurs sont donc sollicités dans ces étapes. Ils sont en effet intimement liés aux apprentissages scolaires et aux compétences mobilisées par les enseignants en classe. Nous pouvons alors nous questionner sur le lien entre une difficulté dans l'un de ces items psychomoteurs et une difficulté scolaire ?

Pour des raisons de compréhension, nous allons regrouper ces items en trois groupes : motricité, cognition et psychoaffectif. Tout en sachant qu'en réalité les trois groupes sont intriqués et s'influencent mutuellement.

a) Lien avec la motricité et le corporel

Frédérique Wauters-Krings (2012) débute son chapitre sur l'apprentissage des habiletés motrices par cette phrase intéressante : "les acquisitions motrices influencent la compréhension du monde, les relations, le psychisme" (page 22). En effet, l'enfant découvre et apprend en premier lieu avec son corps, en mouvement puis en déplacement qui lui apporteront des informations sensorielles sur le monde qui l'entoure. Ces expériences sensorimotrices sont multiples : attraper un hochet, passer du lit au tapis, être porté, regarder son parent dans les yeux, téter le biberon ou le sein etc. Elles vont lui permettre de développer ce qui est communément appelé une habileté motrice. F. Wauters-Krings la décrit comme "un mouvement adapté à un but, organisé dans l'espace, dans le temps, latéralisé et signifiant" (page 22). Cette habileté va s'affiner et s'améliorer au décours de nouvelles expériences mais également grâce à la répétition qui permettra de consolider un geste en particulier mais également la dimension cognitive qui s'y rattache. Dans cette définition nous retrouvons alors plusieurs items psychomoteurs : l'espace, le temps, la latéralité mais indirectement le tonus et le schéma corporel. Tous ces items sont alors nécessaires pour développer cette habileté.

Ainsi un enfant qui joue avec un hochet, ne fait pas que jouer. Il maintient son axe corporel de manière stable grâce au tonus postural ; il contrôle son geste pour ne pas secouer le hochet trop loin ou trop fort ; il a conscience de l'espace et de son propre espace corporel pour ne pas se cogner en jouant ; il régule sa force au niveau de sa main pour ne pas lâcher le jouet et ajuste cette pression grâce aux informations tactiles que son système sensoriel lui fait parvenir etc. Sont donc mobilisés le schéma corporel, le tonus, l'espace, la motricité globale, le système sensoriel etc. Puis c'est à travers l'expérience de ce hochet et par l'éprouvé corporel que l'enfant va expérimenter le poids de l'objet, la gravité, la permanence de l'objet, mais également la conséquence de ses actes. Toutes ces connaissances résonnent de près ou de loin avec des apprentissages scolaires fondamentaux. Dans son ouvrage Jean-Paul Pes (2011, page 107) démontre que "l'intégration sensorielle, sensori-motrice, mnésique et même des messages de notre propre corps constituent la base des processus d'apprentissages, de la pensée abstraite, du langage et des fonctions psychiques". Mais si l'un de ces items cités plus haut n'est pas opérationnel ou trop fragile, que se passe-t-il ? L'enfant aura davantage de difficultés à vivre ces constatations et ainsi construire les connaissances, invariants et représentations mentales qui en découlent.

Ce qui nous amène au deuxième sous-groupe : la cognition.

b) Lien avec les fonctions cognitives

Pour Piaget (1936), l'intelligence de l'enfant se construit dans l'action. La connaissance du monde, la capacité à résoudre des problèmes et à s'adapter à toute situation va être possible à travers les expériences que l'enfant vit au quotidien. Il va alors progressivement déduire des vérités générales de ses observations, accompagnées par l'étayage verbal de l'adulte dans le but "d'acquérir la conscience de l'activité par ce qu'elle provoque en nous-mêmes" (J-P Pes, 2011, page 109). Progressivement, les fonctions cognitives vont se perfectionner et permettre l'apprentissage de nouvelles connaissances.

Parmi ces fonctions, nous nous attarderons sur l'inhibition et la planification. Tout en sachant qu'elles sont toutes sollicitées dans les apprentissages, ce choix est en lien avec les illustrations cliniques qui suivront. Les neuropsychologues Degiorgio C., Fery P., Polus B., et Watelet A. (2010) les définissent dans une brochure comme les "capacités nécessaires à une personne pour s'adapter à des situations nouvelles, c'est-à-dire non routinières, pour lesquelles il n'y a pas de solution toute faite". L'inhibition correspond à "la capacité à s'empêcher de produire une réponse automatique, à arrêter la production d'une réponse en cours et écarter les stimulations non pertinentes pour l'activité en cours". En pratique, l'inhibition permet de ne pas voler le gâteau du camarade dans la cour de récré, faire abstraction des chuchotements dans la classe quand l'enseignant donne une consigne mais également d'arrêter de jouer à la balle lorsqu'il est temps de rentrer en classe. Les enfants acquièrent progressivement cette compétence à travers notamment les interdits verbalisés par les parents, l'intégration des informations sensorielles de l'environnement, la flexibilité mentale ... Lorsque cette fonction est défaillante, l'enfant se désorganisera dès qu'un bruit viendra perturber sa concentration pendant un exercice ou encore ne pourra s'empêcher de se lever pour aller ramasser un objet tombé malgré l'interdit de l'adulte.

La planification quant à elle correspond à "la capacité à organiser une série d'actions en une séquence optimale visant à atteindre un but", d'après cette même brochure. Elle permet de planifier plusieurs sous-tâches dans le but de réaliser une action globale, représentant l'objectif à atteindre. Nous pouvons reprendre l'exemple cité auparavant avec la consigne "Sortez vos cahiers, faites l'exercice 12 page 25" dans le II) 2) *Lien entre ces difficultés scolaires et l'organisation psychomotrice de l'enfant*. Pour répondre à cette consigne, l'enfant fait appel à plusieurs items psychomoteurs comme nous l'avons vu mais pour les utiliser dans chaque sous-tâche et coordonner ces dernières de manière efficace il a besoin de cette fonction de planification. Cette dernière est intimement liée à la mémoire à court terme, mais également à l'organisation temporelle, l'estimation de la durée d'une action et l'anticipation. Si cette planification est inefficace, alors le but ne sera pas ou alors difficilement atteint. La priorisation des actions voire même des sous-tâches ne sera pas adaptée à la situation actuelle et

impactera ainsi l'efficacité des actions entreprises. Plutôt que de réaliser l'exercice 12 page 25, l'enfant se focalisera par exemple sur le rangement de sa trousse, le recopiage de la consigne en s'appliquant, sans estimer le temps nécessaire , et se retrouver à le réaliser de manière précipitée favorisant ainsi la survenue d'erreurs.

Tous ces exemples ne sont pas représentatifs de toutes les conséquences possibles suites à ces défaillances des fonctions cognitives. Chaque enfant ayant une organisation psychomotrice unique, elle varie selon chacun. Cependant, les répercussions sont souvent similaires : elles se traduisent par des difficultés scolaires. Ceci n'est pas anodin notamment concernant l'impact psychologique et émotionnel sur l'enfant.

c) Lien avec le psycho-affectif

Dans un podcast, le Dr Anne Raynaud (2021) revient sur la théorie d'attachement et l'importance de ce lien affectif de sécurité dans le développement de l'enfant. Elle explique que ce lien permet à l'enfant de "découvrir [son] trésor intérieur mais aussi [de] découvrir le trésor qui est à l'extérieur de [soi] : les autres, les apprentissages, la culture tout ! La marche, le langage". Elle donne l'image d'un porte-avion stable et sûre, qui permet à l'enfant de partir explorer sereinement le monde, tout en sachant qu'il pourra, à tout moment s'il le souhaite ou s'il en ressent le besoin, y revenir. Notamment lors des situations de stress, difficiles à vivre ... De plus, l'enfant sera alors disponible psychiquement pour de nouvelles expériences sensori-motrices, car il aura intégré le fait que son parent sera présent pour lui s'il en a besoin. Cette certitude inconsciente participe donc à son développement harmonieux.

Pour illustrer ce propos, nous pouvons nous appuyer sur l'ouvrage de Daniel Marcelli (2006, page 116) concernant "l'échange de regards entre parents et enfants". Lorsqu'un enfant se retrouve face à une personne inconnue ou un nouvel environnement, il est fréquent de le voir chercher du regard son parent. Il attend alors la validation et la réassurance de l'adulte pour continuer cette nouvelle expérience qui le déstabilise. La fonction de ce lien d'attachement sûre passe également par l'accompagnement de l'enfant dans sa propre découverte du monde et donc ses premiers apprentissages. Ce pédopsychiatre cite en exemple les expériences qui ont pu mettre en évidence l'impact de la carence affective sur des enfants dans ce type de situation : certains continuent leur exploration sans l'approbation de l'adulte, sans appréhension de la nouveauté, d'un danger potentiel. Force est de constater le lien fort entre sécurité affective et exploration et ce dès le plus jeune âge. Mais ce lien perdure et est nécessaire également tout au long de la vie et plus précisément, dans le cadre de notre écrit, tout au long de la scolarité de l'enfant et de ses apprentissages. Pour oser apprendre, se

tromper, se questionner et interroger l'adulte il est nécessaire de bénéficier d'un porte-avion stable et sûre afin de pouvoir s'y ressourcer.

A l'inverse, les difficultés rencontrées au cours des apprentissages viennent ébranler l'équilibre psycho-affectif de l'enfant, à un âge où ce dernier est en pleine construction. Quelle image est renvoyée à l'enfant lorsque celui-ci est confronté à ses difficultés avec des notes, représentées par des chiffres ou des lettres ? Les remarques fréquentes des enseignants, l'appréhension des devoirs à la maison le soir ou du regard des parents. Sans oublier la comparaison difficilement évitable avec les camarades, la fratrie. L'enfant prend alors progressivement conscience de ses difficultés et les conséquences de celles-ci. Le poids de cette pression sociétale est non négligeable dans ce domaine et les répercussions n'en sont pas moins importantes. Tous nos cours théoriques portant sur les troubles psychomoteurs impactant les apprentissages tels que le TDC ou le TDA/H (cf annexe IV) abordent systématiquement la question de la souffrance psychologique. Cet impact, peut-être trop souvent banalisé, est dorénavant pris de plus en plus en considération dans l'accompagnement et le suivi de ces enfants.

Après avoir divisé les items psychomoteurs en ces trois grands groupes pour des soucis de fluidité de lecture, nous allons tenter de montrer leur intrication et une vision plus globale de ce lien entre difficultés scolaires et organisation psychomotrice. Pour cela, nous nous appuierons sur la vignette clinique de Logan, enfant que j'accompagne dans le cadre de mon stage en SESSAD.

3) Vignette clinique de Logan : quand l'enfant apprend autrement

a) Présentation de Logan et anamnèse

Logan est un garçon de 8 ans et 5 mois, pour qui un diagnostic de microcéphalie congénitale, visible lors des échographies, a été posé à 6 mois de vie. D'après l'OMS (2018), la microcéphalie est une "malformation néonatale définie par une taille de la tête beaucoup plus petite que celle des autres nouveaux nés du même âge et du même sexe. Elle s'accompagne d'une croissance insuffisante du cerveau, les nouveau-nés atteints pouvant présenter des troubles du développement". C'est le premier enfant du couple, il vit au domicile familial avec ses deux parents et son petit frère de 20 mois. Concernant son développement, c'est un nourrisson très calme qui s'éveille vers 6-8 mois. Il marche à 20 mois à l'aide d'un appui. Le langage s'est mis en place vers 2 ans et demi, et la propreté de jour et de nuit a été acquise à l'âge de 4 ans.

Dans sa petite enfance il a été suivi dans un CAMSP où il a pu bénéficier d'une prise en charge en orthophonie, en ergothérapie et il a également participé à un groupe "socialisation". Puis, lors de son entrée en maternelle, il a eu l'accompagnement d'une AESH pour une durée de 15h par semaine. Il intègre le SESSAD en octobre 2019, pour retard global associé à une microcéphalie. Se mettent alors en place des suivis éducatif, en ergothérapie, en psychomotricité mais également orthophonique en libéral une fois par semaine. Les séances de psychomotricité sont hebdomadaires, durent cinquante minutes et ont lieu dans la salle de réunion de son école. Il participe également au groupe piscine proposé par le service, une semaine sur deux. Il apprécie d'ailleurs beaucoup ce temps.

Logan est actuellement scolarisé en classe ULIS avec des temps d'inclusion en CE2. Son équipe de suivi de la scolarisation (ESS, cf glossaire) de mars 2022 a mis en évidence une sensibilité chez lui face au regard des autres, associée à une préoccupation concernant sa scolarité et une peur de l'échec. Malgré une bonne intégration dans son groupe classe, il se pose des questions concernant son handicap, sa différence et verbalise un mal-être lorsque des enfants se moquent, rient de lui. La manipulation fine d'outils reste tremblante et imprécise, son écriture est parfois peu lisible et en capitale, il arrive cependant à en réduire la taille. Il a une lecture autonome sur des textes courts et accède progressivement au sens global de ce qu'il lit. Il peut poser une addition sans retenue et en comprend le sens. Il a nettement progressé sur le plan du langage et fait davantage de phrases complètes, malgré des difficultés persistantes au niveau de l'articulation. Logan se saisissant des apprentissages scolaires, une poursuite de sa scolarité en ULIS TFC est envisagée. D'après les dires des parents, l'arrivée de son petit frère l'a aidé à gagner en autonomie dans les activités de la vie quotidienne et en maturité ; prenant son rôle de grand frère très à cœur.

Son traitement actuel est le suivant : Quasym 30 mg 5 jours sur 7, dans le cadre de son trouble attentionnel et impulsif. Ce psychostimulant semble l'aider au quotidien notamment sur le plan attentionnel. Il porte des lunettes et un cache-œil alternant un œil chaque jour qu'il portait à domicile. Suite à une consultation de suivi médical en janvier 2022, il doit désormais le porter à l'école. Un suivi orthoptique en libéral a débuté en mars 2022, à raison d'une séance hebdomadaire.

b) Bilan psychomoteur de Logan

Concernant l'organisation psychomotrice de Logan, nous pouvons la détailler selon les grands items psychomoteurs :

Tonus :

Il présente des difficultés de régulation tonique, ce qui peut entraîner des gestes brusques. Si une situation génère de la frustration pour lui, il a tendance à se précipiter et peut manquer de contrôle moteur. La régulation tonico-émotionnelle est compliquée : s'il est pris d'une excitation lors d'un jeu, il va avoir du mal à la réfréner ce qui va se traduire par une désorganisation psychomotrice. Par exemple, à la fin d'une séance, au moment de remettre son manteau, il était en difficulté avec sa fermeture éclair, il a alors mordu d'énerver dans son pull.

Sensorialité :

Logan est sur un versant plutôt hypersensible, autrement dit un seuil de perception sensoriel bas générant des réponses parfois démesurées face à une situation sensorielle (Autisme Info Service, 2022). La plupart des stimuli (auditif, visuel, tactile) sont de réels distracteurs pour lui : qu'il s'agisse du contact du masque sur son visage, d'un bruit dans le couloir, ou d'un nuage qui assombrît la luminosité de la pièce. Il touche souvent ses lunettes, mais ne verbalise pas de gêne quand nous le questionnons. De réels progrès sont cependant à noter depuis son entrée au service. Au début, il était nécessaire pour lui d'identifier et de visualiser le stimuli, quitte à sortir de la pièce par exemple, pour pouvoir ensuite continuer l'activité en cours. Il peut désormais inhiber le distracteur et se reconcentrer sur le jeu, et ce malgré la présence du stimuli.

Concernant les explorations sensori-motrices, Logan en a de moins en moins besoin avant de se lancer dans une nouvelle activité. Par exemple, avec de la peinture il peut désormais se concentrer sur l'aspect esthétique de sa création, sans s'enfermer dans une manipulation sensorielle comme il pouvait le faire avant avec la pâte à modeler. Il semble soucieux de créer quelque chose et avoir envie de le partager.

Schéma corporel / Représentation de son corps :

Il a une bonne connaissance des parties générales du corps, mais la mentalisation étant compliquée pour Logan, il est difficile d'avoir une idée de la représentation qu'il a de son propre corps. De plus, l'intégration de son axe corporel semble fragile car il est vite déstabilisé lorsqu'il n'est pas en position verticale debout.

Motricité globale :

L'équilibre statique de Logan est précaire, il a des difficultés pour le maintenir, il ne stabilise pas son regard pour s'aider. Il utilise cependant ses bras pour réajuster. Son équilibre dynamique, notamment dans les sauts, est maîtrisé, mais l'enchaînement de 5 sauts est compliqué, de par un manque de flexion des membres inférieurs. Il présente cependant de bonnes capacités motrices, notamment dans les coordinations visuo-manuelles. Il montre

également des capacités d'apprentissage moteur et donc une certaine adaptation gestuelle. Il sait faire du vélo avec stabilisateurs et de la trottinette à 3 roues.

Motricité fine :

Les coordinations bimanuelles sont plus compliquées pour Logan notamment pour de la manipulation fine. Sa latéralité est stabilisée à droite. Ses difficultés de régulation tonique le gênent rapidement dans la manipulation fine, mais cette dernière s'est nettement affinée. Par exemple, il est maintenant capable de manipuler des pinces à linge (dans le cadre d'un jeu de société, cf annexe II) sans que cela ne le freine dans le jeu.

Espace, Temps :

Le repérage dans le temps reste fragile, qu'il s'agisse du découpage de la journée, de la semaine ou d'une durée plus longue. La connaissance du vocabulaire des jours, mois, saisons mais également des expressions du temps est acquise mais la manipulation de ces derniers reste précaire. Un emploi du temps/calendrier a été mis en place par le SESSAD, il s'en saisit bien et cela semble l'aider au quotidien, d'après les parents.

Logan se repère dans son école, il est capable d'aller de la cour de récréation à la salle de réunion où nous faisons la séance. Concernant l'utilisation des termes topologiques : elle est correcte mais il se base encore essentiellement sur un référentiel égocentré, Logan ne peut se détacher de ses propres repères. La connaissance droite/gauche est acquise mais encore fragile, notamment lors de consignes données verbalement. La perception des objets dans l'espace est compliquée, mettant en avant des troubles visuo-spatiaux.

Fonctions cognitives :

Son attention est fragile, en lien avec son seuil de sensibilité assez bas, ce qui fait que la plupart des stimuli de l'environnement représente de réels distracteurs pour lui. Son organisation et son attention sont tout de même de plus en plus stables sur le long terme. Suite au bilan neuropsychologique réalisé en janvier 2022 sous traitement, il en ressort une agitation psychomotrice et une sensibilité accrue à l'environnement parfois désorganisante. Cette dernière est moindre depuis la mise en place du traitement médicamenteux. Sur le plan cognitif, une fatigabilité reste présente, ainsi qu'une certaine hétérogénéité dans les différents scores mais également de nombreuses ressources cognitives qui lui sont et lui seront utiles dans les apprentissages. L'échelle de Conners met en avant une hyperactivité et une impulsivité à la maison. Dans le cadre de sa microcéphalie, la neuropsychologue met en avant des éléments en faveur d'un trouble des fonctions exécutives, un TDA/H, un trouble développemental du langage, des troubles visuo-spatiaux ainsi qu'un retard d'acquisition du langage écrit avec une dysgraphie associée (cf glossaire). L'accès à la représentation mentale est compliqué pour Logan, dès lors que nous lui demandons une conscientisation de ses mouvements ou gestes, cela peut facilement le bloquer. Une explication par imitation est beaucoup plus accessible pour lui qu'un étayage verbal.

Comportement, relation :

Logan est sensible à la réussite, il est réceptif au soutien et à l'étayage verbal de l'adulte. Il peut parfois montrer une certaine appréhension de l'échec, la valorisation de l'adulte est donc importante. Sur le plan comportemental, il s'agit d'un enfant coopérant et volontaire. Depuis plusieurs mois, une angoisse face à la réussite scolaire est relevée, il a peur que les autres se moquent de lui, et le regard de l'adulte peut rapidement le déstabiliser.

Concernant la séance, il a bien investi la dynamique à 3. Malgré certains moments où son attention est fragile, il est dans l'ensemble présent et disponible lors des séances. Il manifeste une certaine joie de nous retrouver chaque semaine et verbalise un intérêt pour les activités proposées lorsque nous le questionnons. Au début de l'année, il pouvait se montrer timide mais depuis quelques mois, il est plus à l'aise et rentre plus facilement dans les conversations qu'il peut lui-même initier. Il est empathique, se soucie de l'autre, ce qui peut peut-être expliquer son appréhension face au regard de l'autre décrite précédemment.

Axes thérapeutiques :

Suite à ce bilan, voici les objectifs élaborés en psychomotricité pour cette année scolaire :

- Soutenir ses capacités de prise de repères qu'ils soient visuels et auditifs
- Poursuivre le travail postural et tonique dans un but de soutien de mise en place de l'écriture et d'une motricité fine ajustée
- Développer la conscience corporelle, ses capacités de représentation dans l'espace et son organisation motrice
- Renforcer ses capacités attentionnelles et limiter son impulsivité via un travail de rythme
- Soutenir la confiance en lui et l'estime de soi en parallèle d'une valorisation et d'une verbalisation

c) Illustrations de séances en psychomotricité : quels liens avec la scolarité de Logan ?

Concernant la prise de repères visuels, nous essayons de travailler des stratégies en séance avec Logan. Pour cela, nous pouvons proposer des parcours moteurs dans un espace délimité par des objets. Il peut s'agir par exemple d'un slalom avec des traces de pieds au sol, un virage avec une corde, d'un jeu de quilles que nous déplaçons progressivement, d'une cage de foot matérialisée par une chaise ... Ou encore de jeux plus statiques tels que le Lynx, ou le jeu Mental Box (cf annexe II) tout en restant vigilant à sa fatigabilité. Le but étant de solliciter son attention visuelle ainsi que ses capacités visuo-spatiales, encore fragiles. Il est

parfois compliqué pour Logan d'effectuer un balayage visuel efficace pour ne pas se précipiter et prendre en compte toutes les informations visuelles. A noter que son cache-œil ne semble pas nuire à ce travail. Avec étayage de l'adulte, il peut prendre son temps et planifier une stratégie dans le but d'atteindre son objectif. Par exemple pour le Mental Box, il trie les formes du jeu et met de côté celles qui ne correspondent pas et au contraire rapproche celles qui peuvent lui être utiles. Ce type d'activité vient soutenir des capacités également sollicitées en classe : regarder au tableau ce qui est écrit, transposer certaines notions à l'écrit mais aussi rechercher des informations dans un polycopié imprimé ... Son enseignante nous a fait part des adaptations qu'elle met en place : elle favorise une impression des documents en caractères plus gros ainsi que l'utilisation de marqueurs pour faire ressortir les informations utiles. Stratégie semblable à celle qu'il a pu utiliser lors du jeu décrit plus haut. Arrive-t-il à faire le lien entre ces astuces, certes similaires, mais utilisées dans deux cadres différents ?

Ensuite, pour le travail postural, nous nous sommes basées sur des supports visuels avec pour consigne des imitations d'animaux en statique ou encore des postures de yoga. Ceci permettant également un travail autour du schéma corporel et de la conscience corporelle. Pour reproduire la posture précise, le support de l'imitation est alors d'une grande aide pour Logan : en effet il a besoin d'un contrôle visuel continu avec des "allers-retours" entre sa position et la nôtre. Une fois la posture ajustée, le maintien de cette dernière est possible au moyen d'une attention orientée sur cette tâche. Les compétences psychomotrices sollicitées lors de ces activités sont similaires à celles requises en classe lorsque Logan a besoin de maintenir une position stable pendant de long moment pour écrire, lire ou réfléchir par exemple. Nous pouvons alors nous demander si le maintien assis en classe lui demande une concentration telle que cela parasite son attention sur l'exercice en cours ?

Puis, pour la régulation tonique, nous nous basons sur le rythme : à l'aide d'instruments nous avons pu jouer à produire des rythmes variés concernant la vitesse, l'intensité ... Le but étant de lui faire éprouver corporellement ces alternances. Mais également des propositions plus dynamiques tel que le jeu des statues musicales (expliqué dans le I) 5) c) *Illustrations de séances de psychomotricité*). Lorsque c'est à son tour de faire le "chef d'orchestre", Logan semble tellement absorbé par le plaisir sensori-moteur de secouer les maracas ou de taper sur le tambour, qu'il ne s'arrête plus pour que nous fassions les statues mais joue des instruments en continu. Or, nous avons vu lors du bilan qu'il était sorti de cette exploration sensorielle pour la peinture par exemple : cela dépend-il du médiateur ? Nous le faisons également sur un support musical, Logan participant au choix des musiques. Nous remarquons alors une aisance corporelle de sa part lors de cette activité, il est en rythme et semble soucieux d'un certain rendu esthétique telle une danse. Ceci nous a donné l'idée d'utiliser des objets médiateurs tels que le ruban. Logan expérimente alors la légèreté de cet

objet et tous les ajustements toniques et moteurs qui en découlent afin de pouvoir conserver cet aspect esthétique dans ses mouvements. Cette volonté de fluidité passe alors davantage par des mouvements amples mais rapides, circulaires et continus. Ce type d'activité vient soutenir la motricité fine sollicitée en classe. Par exemple, le contrôle moteur nécessaire à l'écriture : ne pas appuyer trop fort sur le crayon, permettre des mouvements rotatoires et circulaires du poignet etc.

Enfin, sur le plan plutôt cognitif, nous avons décrit dans le bilan que l'accès à la représentation mentale était difficile pour lui. Mais des progrès sont tout de même à noter sur ce plan. Prenons l'exemple d'une proposition d'un jeu intitulé "dessiner, mimer ou décrire" dans lequel le but est de faire deviner des mots aux autres, soit en les mimant, en les décrivant ou en les dessinant. Pour mimer le mot chien, il imite le bruit de l'animal, puis avec étayage il se met à quatre pattes pour imiter le déplacement du chien. Puis pour nous décrire une poêle, il utilise des indices tels que "manger" et "four", mots en rapport avec la fonction de cet objet : cuire des aliments. Il est donc capable d'associer une image mentale à un mot, et de communiquer cette idée de différentes manières. Nous avons pu échanger avec son enseignante qui nous a expliqué qu'il avait bien assimilé la notion de singulier et de pluriel en français, et que la pose d'addition sans retenue était aussi acquise. Ces notions sont abstraites, un certain accès à la mentalisation est donc nécessaire pour les maîtriser et les manipuler avec sens. Cela montre bien que Logan entre progressivement dans ces notions plus abstraites, et arrive parfois à se passer de manipulation physique pour les comprendre et les utiliser.

Tout au long de l'année, Logan a su nous montrer la richesse de ses ressources et potentialités qui lui sont favorables pour les apprentissages et que la neuropsychologue a mis en avant lors de son bilan. Nous avons également pu constater que l'éprouvé corporel représente un appui stable pour lui dans la découverte de nouveaux apprentissages et expériences. En effet, la verbalisation et l'explication orale de consignes peut facilement le perdre. En revanche, le laisser expérimenter, faire confiance à son intuition lui permet de produire une réponse souvent plus rapide et efficace. Cela peut amener une interrogation : Logan apprendrait-il différemment ? Sa manière d'appréhender une nouvelle expérience serait-elle sensiblement différente ? Nous allons détailler brièvement quelques théories d'apprentissages pour tenter d'apporter une réponse à ce questionnement.

d) Théorie cognitive, écologique, dynamique : laquelle choisir ?

Nous avons pu voir dans la partie théorique précédente que l'apprentissage est un processus complexe, qui a été théorisé et modélisé par différents auteurs créant ainsi différents points de vue autour de ce concept. Nous déclinerons ici brièvement 3 théories d'apprentissages : cognitive, écologique et dynamique. Ce qui les distingue est principalement la manière dont le processus d'apprentissage moteur est conceptualisé.

La théorie cognitive, développée notamment par Maurice P., Malcuit G., et Pomerleau A. (1995) se base sur le traitement de l'information par le cerveau humain qui est d'ailleurs plus ou moins perçu comme un ordinateur. Cette théorie met en avant le fait que tout apprentissage commence par une étape dite cognitive : le sujet réfléchira à la tâche, l'action qu'il doit accomplir ou la connaissance à mémoriser. L'apprentissage représente donc une réflexion sur la tâche et un choix sur quelle stratégie adopter pour la réaliser correctement.

La théorie écologique quant à elle, se base essentiellement sur la perception. Gibson (2014) la décrit comme étant directe, autrement dit je perçois, j'agis. Selon lui, il n'existe pas de programmation dans l'apprentissage, mais ce dernier se ferait via le concept d'affordance. Par exemple, lorsque le sujet voit un objet, il sait comment l'utiliser. La perception guide l'action, influence le geste. Le déclencheur de l'action est la perception, puis cet apprentissage se perfectionne grâce à une interaction entre le sujet et son environnement.

Enfin, la théorie dynamique se base sur 2 concepts, repris par Didier Delignières (2004). Le premier est que notre organisme tend naturellement et en permanence vers un niveau zéro d'énergie, c'est-à-dire au repos. Ensuite, il s'agit du concept d'attracteur : il a pour rôle la recherche d'une stabilité. Par exemple, lors d'une tâche à réaliser, ces attracteurs vont tenter de réaliser la tâche la moins coûteuse possible, donc la plus naturelle et la plus confortable pour l'organisme selon les contraintes de la situation.

Il est à noter que chaque théorie a ses propres limites. Il est donc compliqué d'en généraliser une seule pour comprendre le fonctionnement de chacun. Il est peut-être plus intéressant de les voir comme des outils complémentaires qui permettent une diversité de points de vue et donc de lecture de chaque patient. La richesse de leur différence permet de pouvoir se baser plutôt sur l'une ou sur l'autre en fonction des observations cliniques pour chaque enfant. Sans avoir la volonté de catégoriser et ainsi faire rentrer chaque enfant dans une case ; ces supports théoriques peuvent aider le professionnel à comprendre l'enfant, son fonctionnement psychomoteur et ainsi adapter au mieux son accompagnement thérapeutique. Pour illustrer ce propos, nous pouvons prendre l'exemple de Logan.

e) Quels liens avec les difficultés d'apprentissage de Logan ?

Nous avons énoncé plus haut que lors d'une tâche complexe, les explications verbales pouvaient perdre Logan et qu'il était plus simple pour lui de se fier à sa perception et ses éprouvés corporels. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que Logan apprend davantage selon la théorie écologique ? Par exemple, lors d'une proposition s'inspirant du test de Gisèle Soubiran d'adaptation au rythme, nous voulons observer sa boucle audio-motrice, autrement dit sa réponse motrice face à un stimulus auditif. Cette dernière est de meilleure qualité lorsqu'il faut bouger les bras et les jambes en même temps. Il intègre le rythme à l'aide des mouvements et semble préférer la voie motrice et perceptive. Nous verbalisons les variations de rythmes, mais en vain. Sa stratégie de mise en mouvement du corps est bien plus efficace. Or, en classe, l'explication verbale prime sur l'expérience corporelle. Est-il en difficulté face à cette méthode pédagogique ? En séance, nous avons la possibilité de nous adapter à son rythme. Lors de cette séance basée sur le rythme et les instruments de musique, nous le laissons découvrir les variations de rythme en se déplaçant, à travers son corps et ses ressentis pour ensuite l'aider à verbaliser ses ressentis et l'accompagner vers une conscientisation de cette proposition. En classe, cet ajustement n'est pas possible de par la différence de cadre que nous avons développé dans le I) 5) d) *La différence de cadre : quels impacts sur l'enfant* ? Une fois ce constat établi, nous pouvons nous questionner sur le type de lien qui peut être mis en place entre ces deux espaces pour accompagner les enfants à faire eux aussi des ponts d'échanges ? Comment transposer un apprentissage plutôt qualifié d'écologique en classe ?

Lors d'un échange avec son enseignante, celle-ci nous confie également que l'attention de Logan reste toujours fragile : il peut parfois passer plusieurs minutes à la fixer, et perd alors le fil de l'exercice en cours. Il a besoin d'un adulte pour se recentrer, sinon il reste parasité par l'environnement de la classe. Il a également besoin de l'adulte pour l'aider à remobiliser les connaissances nécessaires à la résolution de l'activité en cours. Il s'agit essentiellement de l'aider à faire des liens car lorsque l'enseignante l'interroge avec des questions simples et directes : il est capable de donner la réponse. D'ailleurs, en psychomotricité, nous avons observé des progrès de ce type : il est capable de réutiliser des stratégies efficaces pour certains jeux que nous ne lui avons pas expliqués en séance. Il s'agit donc de stratégies qu'il a vu, appris dans d'autres espaces : en séance d'ergothérapie ? en famille ? Nous pouvons alors émettre l'hypothèse qu'il arrivera peut-être progressivement à utiliser ces compétences en classe. Mais comment l'aider à les transposer lors d'exercices scolaires ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous allons utiliser comme fil conducteur l'approche sensori-motrice d'André Bullinger dont nous détaillerons les principaux concepts dans la partie théorique ci-dessous.

III. Du point de vue d'André Bullinger ... de la sensori-motricité en classe ?

1) Approche sensori-motrice de Bullinger et ses grandes notions⁶

a) La distinction entre corps et organisme

Il est important de savoir que Bullinger distingue l'organisme du corps. Selon lui, l'organisme est un objet matériel et physique du milieu, "la réalité matérielle de notre être" (2004, page 160). Tandis que le corps correspond aux représentations de cet organisme qui permettent au sujet de le vivre. L'organisme est présent dès la naissance tandis que le corps se construit progressivement. Le titre d'un article de Muriel Chauvet (2015) illustre parfaitement cette distinction entre les deux concepts : "Habiter son organisme pour en faire un corps !". C'est donc la construction progressive des représentations mentales qui va permettre à l'activité psychique d'animer cet organisme pour qu'il devienne corps dans son environnement, autrement dit sa niche écologique. Terme que nous pouvons définir comme le milieu physique et humain dans lequel l'individu se développe. Il est important d'avoir en tête que ce corps est en perpétuel remaniement selon les expériences vécues, les actions menées par le sujet. La vision philosophique de Husserl sur le corps propre, décrite par Scialom, Giromini et Albaret (2015, page 179) peut enrichir notre propos : "un corps organique [...]. L'idée du corps propre se constitue dans le champ des sensations tactiles, kinesthésiques, visuelles et nous en faisons l'expérience continue. Ce qui est important est le rapport à soi, au toucher, l'échange permanent entre l'organe et l'objet." Cette vision du corps propre rejoint quelque peu celle de Bullinger dans le sens où notre réalité matérielle est habitée par un psychisme et c'est là qu'il devient corps. Husserl ajoute que "cette façon de penser le corps en y incluant la psyché correspond exactement au travail même du psychomotricien." (2015, page 179).

b) Qu'est-ce que la sensori-motricité ?

Bullinger (2004) explique que les systèmes sensori-moteurs se caractérisent par deux propriétés : une capacité de traitement des flux sensoriels et une capacité de traitement des propriétés spatiales des stimulations rencontrées. Si nous décomposons ce terme, il est constitué de "sensori" faisant référence aux systèmes sensoriels et de "motricité" correspondant à l'ensemble des mouvements de notre corps. Nous pouvons tenter de résumer ce concept comme étant le lien entre les sensations perçues et les mouvements. Il peut être

⁶ L'ensemble de cette partie théorique est inspiré de l'ouvrage *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars* (2004) d'André Bullinger.

comparé à une boucle, un cycle : l'organisme perçoit et traite des informations sensorielles variées, en résulte un mouvement, adapté selon ces flux sensoriels. Ce mouvement va alors créer de nouvelles sensations et ensuite induire une motricité face à ces nouvelles informations et ainsi de suite. La sensori-motricité peut être vue comme un des soubassements théoriques et techniques de la psychomotricité.

André Bullinger a été très proche de Jean Piaget : son élève au début, puis un collègue. Ses travaux ont donc été influencés par le psychologue suisse. Il peut être intéressant d'évoquer la période sensori-motrice décrite par ce dernier, qu'il situe comme étant la première étape du développement cognitif de l'enfant, de la naissance à 2 ans. Selon Piaget (1936), cette période met en jeu plusieurs concepts : la perception, le tonus, le mouvement mais sans représentation ni langage. Il affirme d'ailleurs que l'intelligence de l'enfant se crée dans l'action, il place donc l'expérience de l'enfant au cœur de ce premier stade. C'est en jouant, en essayant, en explorant que l'enfant va construire cette intelligence. Cette construction passe notamment par l'intégration des sensations perçues. Lorsque le nourrisson secoue son hochet, il assimile progressivement le lien entre son mouvement et les conséquences sensorielles de ce dernier : le bruit du hochet, le déplacement du hochet dans l'espace etc. L'adulte qui verbalise cette expérience accompagne l'enfant dans cette découverte de la sensori-motricité et donc le passage de la sensation à l'état brut vers la perception puis vers la représentation. Ce processus permet que les "éprouvés sensoriels deviennent des sensations représentées" d'après Chantal Lheureux-Davidse (2021). Puis ces perceptions permettront l'émergence de représentation stable. C'est donc à travers les diverses expériences qu'il va vivre mais également grâce à l'étayage de l'adulte que l'enfant va progressivement construire ces représentations et donc les prémisses de l'intelligence. Wallon (1956, page 3) avait estimé que "le mouvement est tout ce qui peut témoigner de la vie psychique, et il la traduit tout entière, du moins jusqu'au moment où survient la parole."

Cette relation entre sensorialité et motricité permet le développement psychomoteur et cognitif de l'enfant, car elle va participer à la volonté de répéter les expériences qui ont attisé la curiosité de l'enfant. Ainsi, elle participe pleinement à l'émergence d'une motricité volontaire, alliant contrôle moteur et régulation tonique. Nous pouvons alors nous questionner quant aux moyens permettant de moduler ce tonus et cette motricité ?

c) Les 4 modes de régulation tonique permettent ...

D'après André Bullinger (2004), la régulation tonique peut se faire par différents mécanismes. Ils sont listés ici dans l'ordre de leur apparition et de mise en place, selon la dynamique développementale argumentée par ce psychologue suisse.

Le premier est en lien avec les niveaux de vigilance. Il explique que chaque état de conscience est associé à un état tonique. Le passage d'un niveau de vigilance (et donc tonique) à un autre est rapide, sans réelle transition chez le tout-petit ; la régulation étant élémentaire à ce niveau. Il décrit 5 niveaux de vigilance : sommeil lent, sommeil actif, éveil calme, éveil actif et les pleurs. L'observation du niveau de vigilance permet au professionnel d'obtenir des indices quant à l'état tonique et de conscience actuel de l'enfant.

Le second moyen correspond aux flux sensoriels. Ces derniers viennent impacter et modifier notre état tonique ainsi que notre état de vigilance, selon leur intensité, leur origine ... Il explique que trop peu de flux sensoriels peut induire une diminution de la variation tonique, tandis qu'un excès de flux entraîne une perte de contrôle allant parfois jusqu'à la décharge motrice, dernier recours pour le tout-petit face à une surstimulation sensorielle.

Le troisième mode de régulation est le milieu humain. Il s'agit d'un réglage externe à l'organisme, et correspond aux interactions entre l'enfant et son milieu, en l'occurrence les adultes qui s'occupent de lui. C'est à travers la répétition des situations et la réponse cohérente de cet environnement, que "la prise de sens de ces fluctuations toniques reliées aux situations sociales se construit" (2004, page 36). Bullinger rapproche lui-même ce troisième niveau du concept de dialogue tonique d'Ajuriaguerra. La dimension émotionnelle prédomine dans ce troisième mode. En effet, il existe un partage affectif entre l'enfant et son parent qui l'aide à assimiler ces nouvelles expériences encore désorganisantes et les transformer en appuis pour la suite de son développement.

Le quatrième et dernier moyen correspond aux représentations, correspondant à l'intériorisation de ces différents moyens. Se créent alors des "configurations d'états sensori-toniques" (2004, page 36), qui permettront par la suite à l'enfant de moduler son tonus en autonomie. Il s'appuiera alors sur ces mentalisations durables dans le temps.

Pour comprendre cette évolution, prenons l'exemple du tout-petit, qui n'a pas encore accès à ces 4 modes de régulation tonique. Tout d'abord, il va évoluer au rythme de ses moments d'éveils et de sommeil, correspondant à différents niveaux de vigilance. Mais il va également être exposé à des flux sensoriels qui vont modifier son état tonique et postural, sans qu'il puisse au début avoir un contrôle dessus. Il va alors évacuer cette désorganisation sensori-tonique à travers la motricité. Il aura besoin de l'adulte, appelé milieu humain pour l'aider à réguler ces sensations qu'il perçoit à l'état brut, qu'il n'est pas encore capable de comprendre. L'adulte l'accompagnera par le biais de ses verbalisations, du dialogue tonico-émotionnel qui va se créer entre les deux à mettre du sens sur ces sensations et ses propres réactions. C'est grâce à ces interactions avec son environnement, et à travers les situations répétitives qu'il pourra extraire des invariants, qui deviendront alors des représentations intériorisées et l'aideront par la suite à réguler son tonus de manière autonome. Par exemple, il pourra gérer

seul sa sensation de faim sans se désorganiser car il identifiera cette perception désagréable au niveau de l'estomac. Il pourra également patienter davantage car il saura que son parent arrivera bientôt avec son repas.

d) ... la construction d'un équilibre sensori-tonique ?

Henri Wallon (1942) évoque un équilibre permettant à l'individu de recevoir les flux sensoriels de l'environnement sans se désorganiser. Il s'agit donc de la capacité de l'enfant à intégrer les signaux de l'extérieur dans le but de pouvoir les traiter, sans les subir. Nous retrouvons cette idée générale chez Bullinger : "Dans une perspective de développement, l'équilibre sensori-tonique peut être considéré comme une composante de l'activité psychique qui assure les conditions optimales d'interactions entre un organisme et son milieu" (2004, page 93). L'acquisition de cet équilibre passe par les quatre modes de régulation tonique détaillées ci-dessus, mais également par un autre mécanisme décrit par l'auteur en lien avec le troisième mode de régulation expliqué précédemment : le contrôle des flux sensoriels. Il décrit différentes étapes lors du traitement de ces flux qu'il compare à "une série de fonctions emboîtées qui répondent à ces stimulations" (2004, page 73). Tout d'abord, l'alerte qui se manifeste par un recrutement tonique généralisé, "une mise en tension de l'organisme" (2004, page 85) grâce à des postures précâblées. Puis vient l'étape de l'orientation vers le stimulus, basée sur les postures asymétriques et guidée par la vision et l'ouïe. Ces deux premières étapes appartiennent au système archaïque. Ensuite, l'étape de traitement de la distance organise l'espace de préhension et permet l'émergence des coordinations bimanuelles. Enfin l'étape d'exploration, qu'il appelle également de consommation, met en jeu les capacités de capture et de manipulation pour une analyse plus fine du stimulus à travers une activité instrumentale. Ces deux dernières étapes appartiennent au système récent.

Nous pouvons comparer cet équilibre sensori-tonique à une toile sur laquelle l'enfant peut se poser, lui permettant de développer sereinement ses comportements d'exploration, les interactions avec l'environnement. Il modélise d'ailleurs cette toile à l'aide de 3 supports schématisée en annexe I :

- le milieu physique (caractéristiques de l'environnement de l'individu)
- le milieu biologique (équipement neurobiologique de l'individu)
- le milieu humain (interactions avec l'environnement)

Nous pouvons en déduire que plus ces 3 points sont éloignés et solides, plus la surface de la toile est stable et donc les capacités d'actions optimales. Ce qui signifie que la surface de la toile dépend de ces 3 points, "si l'un vient à manquer, les deux autres composantes ne peuvent compenser" (2004, page 158).

Au carrefour du biologique, du cognitif et de lémotionnel, cet équilibre sensori-tonique permet notamment l'émergence d'un axe corporel solide, qui servira d'appui dans le développement de l'enfant. Sur le plan anatomique, il est composé du tronc, du cou et de la tête. En parallèle se construit l'espace de préhension unifié permettant alors l'émergence de la coordination bimanuelle puis d'une dominance manuelle. Nous retrouvons là l'idée du rôle de support de cet axe corporel, rôle partagé par l'équilibre sensori-tonique. Selon la théorie de Bullinger, ces deux concepts servent de soutien dans le développement de l'enfant : il s'appuie dessus pour mettre en place diverses compétences telles que la coordination bimanuelle par exemple, qui permet entre autres la manipulation et la découverte des objets de son environnement. De manière générale, la stabilité de cet axe corporel et donc, par extension un tonus postural régulé, accompagnent la construction des fonctions instrumentales. Ces dernières correspondent à la capacité de pouvoir agir sur le milieu : "dans sa période dite sensorimotrice, le bébé apprend à habiter son corps, mais il en fait aussi un moyen d'action sur son milieu humain et physique" (2004, page 151). Durant la petite enfance, il apprend à coordonner ses systèmes sensori-moteurs et ses différents segments corporels pour mettre en œuvre des praxies organisées, planifiées avec une intention. Le corps devient alors un outil au service de l'enfant, pour comprendre et agir sur son environnement. Ceci nous amène progressivement à l'entrée en école élémentaire, où "l'enfant doit progressivement substituer un corps en mouvement à un corps silencieux, point d'appui pour des fonctions instrumentales" (2004, page 93). Cette transition n'est pas toujours simple pour l'enfant et dépend d'une stabilisation de l'équilibre sensori-tonique et de d'une intégration des systèmes sensori-moteurs qui conditionneront en partie l'accès aux apprentissages. Pour illustrer cette transition, nous nous baserons sur les deux boucles décrites par l'auteur, expliquées ci-dessous.

e) Boucle archaïque, boucle cognitive

En expliquant le mécanisme de réaction aux flux sensoriels, nous avons abordé les systèmes archaïques et les systèmes récents. Un parallèle peut être fait entre la boucle archaïque et les systèmes archaïques ; mais également entre la boucle cognitive et les systèmes récents (cf schéma en annexe I). Cette boucle archaïque correspond aux soubassements construits durant la période sensorimotrice, si nous reprenons les termes de Piaget (1936) ; et à l'émergence de l'équilibre sensori-tonique à travers l'appropriation des 4 modes de régulation tonique décrits précédemment. Une fois cette boucle consolidée, c'est au tour de la boucle cognitive de se construire. Les expériences sensorimotrices sont peu à peu remplacées par des activités guidées par une intention, créant ainsi l'émergence d'invariants possible grâce au phénomène d'habituation. Il s'agit, de par la répétition de

certaines expériences et la stabilité des réponses cohérentes du milieu humain dans les interactions, de la formation d'invariants. Nous pouvons les définir comme les représentations mentales stables que l'enfant va mettre en place face aux stimulations sensorielles perçues favorisant alors "une première anticipation des effets d'une action" d'après Ayala Borghini (2015, page 509). L'enfant est alors considéré comme armé pour découvrir les apprentissages fondamentaux et s'adapter au rythme scolaire.

Dans le cadre de ce mémoire, il était impossible d'aborder, ne serait-ce que partiellement l'ensemble des concepts d'André Bullinger tant sa réflexion est riche et vaste. La sélection des concepts expliqués dans cette partie a été faite selon le point de vue et l'orientation donnée à ce travail de recherche. Il est donc important de préciser que les six espaces corporels décrits par l'auteur n'ont pas été abordés ici mais n'en restent pas moins indispensables à la compréhension de l'approche sensori-motrice développée par l'auteur. Pour compléter l'approche de ce psychologue, nous allons brièvement évoquer le concept d'intégration neurosensorielle, qui enrichit le point de vue sensori-moteur mais également notre questionnement initial.

2) L'intégration neurosensorielle et l'approche sensori-motrice : deux perspectives complémentaires ?

Cette notion d'intégration neurosensorielle, développée par A. J. Ayres en 1972, ergothérapeute américaine, expose que le traitement sensoriel effectué par le système nerveux sert d'appui pour le développement d'activités et compétences plus complexes. Isabelle Babington décrit cette approche comme "un processus que nous avons tous [...]. C'est la capacité à sentir, comprendre, organiser et moduler les informations provenant de notre corps et de son environnement afin d'y répondre de manière adaptée" (2018, page 47), en lien avec le système nerveux. Lorsque ce dernier ne peut "trier, réguler, comparer et/ou utiliser les informations provenant de ses sens" (2018, page 50) et ainsi permettre à l'individu d'évoluer aisément dans son environnement, dans son quotidien. Cette approche en intégration neurosensorielle a pour but d'accompagner l'enfant dans son quotidien et notamment ses apprentissages. Le confort de l'enfant est au cœur de ce concept car il l'aide à produire des réponses adaptées dans toute situation : à la maison, en classe etc. Ceci passant par la création ou la modification de schémas neuronaux jusqu'ici inadéquats. Pour faire le lien avec André Bullinger et la sensori-motricité, ces deux approches sont complémentaires. Elles mettent toutes les deux en avant le fait que le traitement des flux sensoriels est en lien direct avec la motricité. Cette dyade s'affine au cours du développement de l'enfant et une fois que

cette coordination entre les systèmes sensoriels et moteurs est stabilisée, le sujet pourra alors être disponible et s'intéresser aux apprentissages, notamment scolaires, considérés comme plus complexes. En revanche, elles se distinguent dans leur origine, dans le sens où l'intégration neurosensorielle repose essentiellement sur des explications neurophysiologiques tandis que l'approche sensori-motrice prend en compte la qualité des interactions humaines ainsi que la part émotionnelle inscrite dans ces échanges.

Pour illustrer ces théories, nous nous appuierons sur la vignette clinique de Lina, que j'ai rencontré lors de mon stage en SESSAD.

3) Cas clinique de Lina, illustration de ce point de vue sensori-moteur

a) Présentation de Lina et anamnèse

Lina est une petite fille de 7 ans et demi. Elle vit au domicile familial avec son grand frère de 10 ans et ses parents. Ces derniers sont très investis dans le suivi de leur fille. Elle est atteinte d'une maladie génétique rare liée à une altération du gène SATB2. D'après l'article de l'HAS (PNDS, 2021), les principaux signes cliniques sont : un retard global de développement notamment au niveau du langage, mais également une hypotonie ainsi que des troubles de l'équilibre. Des anomalies dentaires et du palais sont fréquemment diagnostiquées ainsi que des fragilités osseuses. Dans le cas de Lina, on retrouve un retard global de développement, accentué sur le plan langagier. Elle ne prononce que quelques sons qu'elle a généralisés pour communiquer avec autrui. Elle utilise aussi des gestes inspirés de la langue des signes (LSF) et du Makaton pour se faire comprendre. Elle présente également une hypotonie avec une hyperlaxité, et un strabisme dans le cadre d'un syndrome de Brown. Selon le Journal Français d'Ophtalmologie (2019), il s'agit d'une "anomalie du muscle oblique supérieur" induisant un trouble oculomoteur. Le traitement a été chirurgical et elle porte désormais des lunettes pour hypermétropie. Des anomalies morphologiques dentaires ont été diagnostiquées avec un trouble bucco-phonatoire. Elle a subi une opération chirurgicale pour cela en juillet 2020, qui a engendré des douleurs non négligeables et nécessité un régime strict pendant plusieurs mois. Depuis, des progrès sont observables notamment sur le plan qualitatif, avec l'émission de sons plus distincts ; mais également au niveau quantitatif avec une verbalisation plus spontanée.

Concernant son développement psychomoteur, elle a marché à 20 mois. Elle a été à la crèche, puis a passé 4 années en école maternelle. Elle a été suivie en centre médico-psychologique (CMP), qui l'a orienté vers le SESSAD. Elle intègre donc le service en septembre 2019 pour

retard global de développement et plus particulièrement de langage. Elle bénéficie d'un suivi éducatif, en psychomotricité, ainsi qu'en ergothérapie. Lina est actuellement scolarisée en classe ULIS CP avec AESH. Elle est décrite comme autonome pour les activités de la vie quotidienne au vu de son âge, elle se base beaucoup sur l'imitation. Ses parents nous rapportent qu'elle apprécie beaucoup les écrans, qu'ils tentent de limiter au domicile.

Suite à son ESS, le maintien en ULIS se poursuit pour Lina qui semble continuer à se saisir de ce qui lui est proposé en classe. Par la suite, une orientation en IME a été évoquée avec les parents qui semblent se projeter progressivement. Les différents intervenants ont remarqué une certaine stabilisation dans son équilibre sensori-tonique qui lui permet d'explorer de nouvelles choses telles que le symbolique. Elle est davantage intéressée par ce type de jeu et semble y mettre du sens. Son enseignante a pu expliciter ses méthodes de travail : elle s'appuie sur l'imprégnation syllabique et propose des exercices très cadrés et ritualisés pour assurer une régularité et que Lina puisse se saisir au mieux des différentes notions.

b) Bilan psychomoteur et sensori-moteur de Lina

Concernant l'organisation psychomotrice de Lina, nous pouvons la détailler selon les grands items psychomoteurs. Le bilan est essentiellement basé sur des observations et des hypothèses interprétatives, de par son trouble sévère du langage.

Tonus :

Elle présente un versant plutôt hypotonique et des difficultés de régulation tonique. Elle est en difficulté pour recruter de la force dans ses lancers, ses sauts etc. Cela se traduit parfois par des sons, manifestation d'un recrutement musculaire important pour elle.

Sensorialité :

Lina est sur un versant plutôt hypersensible, notamment sur le plan tactile et auditif. Elle peut rapidement se désorganiser face à des bruits inopinés : lorsque quelqu'un rentre dans la bibliothèque, lieu de notre séance, elle stoppe l'activité en cours pour orienter son regard vers l'origine de ce stimulus. Il est même compliqué pour elle de reprendre le jeu tant que la personne reste dans la pièce. En lien avec son seuil de perception bas, elle remarque le bruit, selon nous très discret, de la soufflerie et le montre du doigt en séance.

Sur le plan tactile, des irritations sont toujours présentes. Par exemple, si elle fait de la peinture : elle ira se laver les mains régulièrement au cours de la séance dès qu'une tâche sera visible sur sa main. Nous lui avons proposé de retrouver des objets cachés dans une boîte remplie de sable : une réticence est observable, elle attend que l'une de nous mette ses mains dans la semoule pour explorer à son tour, elle cherche les objets mais du bout des doigts. Un trouble de l'oralité est indéniable chez Lina : jusqu'à l'an dernier, elle découvrait un nouvel objet en

passant systématiquement par une exploration buccale. Ceci est à mettre en lien avec sa récente opération chirurgicale évoquée dans son anamnèse.

Schéma corporel, représentation de son corps :

Lors d'un loto du corps humain, elle peut montrer les parties générales de son corps (bras, jambes, ventre) et du visage, et peut exprimer lorsqu'elle ne sait pas. Elle procède beaucoup sur imitation, nous pouvons donc supposer un certain niveau de représentation de son corps. En revanche, nous nous questionnons quant au lien entre représentations corporelles et vision. En effet, lors d'une partie de cache-cache elle reste visible au milieu de la pièce mais semble avoir compris le but du jeu. Idem lors d'une partie de 1, 2, 3 soleil : elle continue d'avancer même lorsque je me retourne pour vérifier si elle s'immobilise. Nous nous demandons si elle a intégré le fait que la vision passait par les yeux et leur place dans son schéma corporel.

Motricité globale :

Lina montre peu d'engagement corporel, ses mouvements sont souvent de petite amplitude avec peu de recrutement tonique. Son équilibre statique est précaire, elle peut tenir quelques secondes mais vacille rapidement, malgré une tentative de rééquilibration avec ses bras. Quant à l'équilibre dynamique, elle a tendance à accélérer pour le maintenir lors de déplacements sur une ligne par exemple. Étant donné qu'elle se base essentiellement sur l'imitation, elle initie la plupart des mouvements, cependant le manque de force musculaire l'empêche de les aboutir correctement. Par exemple pour les sauts, elle manque de flexion et ne se propulse pas assez pour décoller les pieds du sol. Les coordinations visuo-manuelles ne sont pas toujours efficaces, en raison sûrement d'une mauvaise perception de la vitesse et du trajet de la balle. Elle initie le geste de rattraper la balle, mais le temps de réaction étant trop lent, elle manque la cible la plupart du temps.

Motricité fine :

Les coordinations bimanuelles de Lina sont efficaces, tant que l'action reste simple. Dès qu'il s'agit de manipulation plus fine, elle se retrouve rapidement en difficulté. Ses difficultés de perception spatiale, notamment concernant la profondeur (détaillées dans l'item suivant *Espace et Temps*) la freine lors de manipulations plus complexes, comme des encastrements par exemple. Elle n'adapte pas ses stratégies à la forme des objets et répète ainsi plusieurs fois les mêmes erreurs.

Espace, Temps :

Lina n'a pas la vision de la profondeur. Cela peut la gêner dans la réalisation de certaines activités même si elle a développé des capacités d'adaptations efficaces. Par exemple, elle colle ses talons au bord de la marche dans les escaliers pour appréhender la profondeur de celle-ci sur le plan tactile. Elle est également en difficulté dans la prise d'informations visuelles, ses capacités d'exploration et de balayage visuel ne sont pas spontanées ; elle a besoin d'un

étayage de la part de l'adulte. En revanche, elle se repère bien dans son école, elle a identifié les différents lieux : classe, cour, bibliothèque pour la séance.

Concernant l'organisation temporelle, elle semble se repérer dans la journée : elle nous le montre en prenant son manteau avant la séance car après nous la raccompagnons directement en récréation. Même si cela reste compliqué de percevoir réellement son niveau de compréhension de par son trouble sévère du langage.

Fonctions cognitives :

Lina a de bonnes capacités d'attention, notamment soutenue. Elle peut rester concentrée durant toute une séance. Elle a su faire preuve d'adaptation lorsque nous avons changé de salle pour la séance de psychomotricité (nous sommes passées de la bibliothèque à la salle du RASED⁷). Lina semble avoir accès à une certaine représentation mentale, elle nous le montre à travers un jeu symbolique : elle apprécie jouer avec les personnages d'une maison de poupée dans cette nouvelle salle du RASED en les mettant en scène dans des situations que nous supposons de la vie quotidienne . En revanche, ses capacités de représentation mentale restent assez pauvres et fragiles, notamment lors d'activités plus complexes telles que la pâte à modeler : elle semble perdue, sans avoir d'idée de "création".

Comportement, relation :

Lina est une petite fille assez inhibée, qui partage peu ses émotions. Des progrès sont cependant observés depuis janvier 2022 : elle apporte d'elle-même son cahier noir (qui sert de lien entre l'école, le SESSAD et la maison) où sont collées des photos de ses activités, des notes des séances, mais également des dessins. Elle prend plaisir à tourner les pages et à nous montrer les photos, ceci se reflète à travers son sourire ainsi qu'une certaine excitation motrice à vouloir partager ces souvenirs.

C'est une petite fille timide au premier abord : lors de notre première rencontre, elle ne m'a pas regardé durant toute la séance et n'a également prononcé aucun son. En revanche, depuis le mois de janvier, elle est davantage en interaction, semble plus à l'aise. Elle rigole facilement, même si parfois nous supposons qu'elle a intégré le rire comme un code social qu'elle utilise pour faire comme autrui. Cependant, ses rires sont toujours exprimés dans des situations que nous jugeons adaptées. Elle est nettement moins inhibée, prend des initiatives et exprime distinctement son avis. Comportement qu'elle n'aurait jamais eu il y a quelques mois. Son temps de réaction est également beaucoup plus court. Notamment concernant ses délais de réponse qui se sont raccourcis. Elle paraît plus affirmée ce qui donne une impression générale que Lina est davantage actrice des séances.

⁷ Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté

Bilan sensori-moteur :

Réalisé en décembre 2020, dans le cadre du suivi en SESSAD, en présence de sa mère, d'une éducatrice et de la psychomotricienne formée au bilan sensori-moteur.

Concernant le toucher, il en est ressorti une hypersensibilité évoquant une possible irritabilité tactile. En effet, elle a tendance à explorer du bout des doigts, avec une attitude figée évoquant une certaine réticence. Elle préfère les situations sensorielles où elle est actrice des stimulations, à défaut d'expériences où elle ne contrôle pas le stimuli externe.

Elle appréhende les variations de flux vestibulaires, et sollicite spontanément sa mère, qui la rassure à plusieurs reprises. Lors de la proposition de s'asseoir dans la toupie, elle s'accroche au bord puis la quitte rapidement, semblant alors craindre et éviter le déséquilibre.

Concernant la motricité fine, elle peut présenter des syncinésies qui s'atténuent. La régulation tonique est fragile et se reflète par un fort appui sur le crayon lors de l'exercice graphomoteur. Pour toute activité praxique, par exemple la manipulation de pinces à linge, Lina est rapidement en difficulté, malgré une grande mobilisation attentionnelle et gestuelle. La consigne de ramassage de cubes met en lumière ses difficultés de perception de profondeur et de relief.

Lors de la marche sur cible, le déroulé du pied au sol n'est pas présent, sans ballant des bras qui restent dans ses poches. Il y a peu de croisement de l'axe médian, marquant peu de lien entre les hémispace gauche et droit, empêchant une réelle unification de l'espace de préhension.

De manière générale, elle a besoin de temps pour découvrir l'activité et être à l'aise pour s'investir davantage. Il est également important de pouvoir aménager des temps de pause. Elle se rassure régulièrement auprès de sa mère dont elle se sert comme appui. Son attention conjointe est quant à elle de qualité, notamment lors des situations où elle est actrice, qui sont donc à privilégier. Elle pourra alors réguler elle-même l'intensité des entrées sensorielles.

Axes thérapeutiques :

Suite à ce bilan, voici les objectifs élaborés en psychomotricité pour cette année scolaire :

- Proposer des expériences sensorielles diverses pour renforcer la modulation sensorielle et la régulation tonique
- Enrichir sa motricité globale à travers des propositions sollicitant les appuis, l'axe corporel et le recrutement tonique
- Soutenir ses capacités visuo-spatiales par un investissement du corps dans l'espace
- Renforcer l'affirmation de soi, la prise de décision et favoriser le plaisir à s'investir

4) Cas cliniques et approche sensori-motrice : quels liens ?

a) Le cadre d'une approche théorique et son apport

Il est important de rappeler qu'il s'agit d'une approche et non d'une méthode. En effet, cela signifie qu'elle ne sert pas à quantifier une difficulté ou un trouble mais permet plutôt d'appréhender le fonctionnement, l'organisation de l'enfant de manière qualitative. Le lien avec la clinique est donc primordial. Elle n'est en aucun cas comparable à un protocole strict, à apprendre et qui peut se réutiliser avec chaque enfant. Mais elle s'apparente davantage à des pistes de réflexion, des angles de lecture psychomotrice dont les professionnels pourront ensuite se servir en fonction de la situation, de chaque patient. Elle leur permettra de prendre en compte le fonctionnement de l'organisme, si nous reprenons le terme de Bullinger, dans un milieu donné : son environnement.

Cette approche va permettre d'amorcer une ébauche de grille de lecture de ces vignettes cliniques. Tout en sachant que chaque enfant décrit dans les vignettes suivantes a une organisation psychomotrice différente. L'intérêt n'est pas de généraliser une quelconque difficulté, mais bien de s'appuyer sur l'approche d'André Bullinger pour tenter de comprendre leur fonctionnement, leurs réactions et ainsi pouvoir réfléchir à d'éventuelles adaptations possibles. Rappelons-le, ils présentent tous les trois des difficultés scolaires. Ils ont donc besoin d'aménagements pour leur donner accès à une scolarité la plus confortable possible. Dans le but d'accéder aux apprentissages scolaires, tout en respectant leur rythme et en s'appuyant sur leur potentialité. Nous allons donc revenir sur chacune des vignettes cliniques, en essayant d'y incorporer le point de vue sensori-moteur de Bullinger pour tenter de comprendre leur singularité.

c) Dans le cas de Lina : l'habituat et la transmodalité

En séance, nous proposons des expériences sensorielles variées pour favoriser une posture active de la part de Lina notamment dans la découverte de nouvelles sensations. Lors d'un temps pâte à modeler, elle la touche du bout des doigts et reste en retrait, semble attendre nos gestes pour nous imiter. Elle semble perdue quant à l'utilisation qu'elle peut en faire. Nous pouvons nous questionner sur le sens que cette activité prend pour elle. Prend-elle du plaisir à manipuler cette pâte à modeler ? En effet, il y a peu d'exploration sensorielle de sa part, ce qui ne permet pas de créer une nouvelle expérience sensori-motrice. Nous avons abordé précédemment la notion de boucle archaïque basée notamment sur ces expériences dites sensori-motrices. Dans le cas de Lina, ces dernières ne semblent pas consolidées, notamment pour la pâte à modeler. Son hypersensibilité tactile l'empêche probablement d'initier de nouvelles expériences et donc de pouvoir en extraire des invariants et des représentations

mentales. Ce qui lui permettra ensuite de pouvoir créer des jeux plus aboutis, tel que la confection d'animaux en pâte à modeler pour ensuite y instaurer de l'imaginaire et créer une histoire. Nous pouvons alors nous questionner quant au sens que peuvent prendre certains exercices pour elle en classe. Arrive-t-elle à se saisir des manipulations qui lui sont proposées pour en extraire des représentations abstraites et généralisables ? Ou l'irritation sensorielle est-elle trop importante et l'empêche de profiter pleinement de ces activités ?

En revanche, une évolution est à noter concernant sa gestion des flux sensoriels notamment sur le plan tactile. Nous utilisons parfois des balles sensorielles pour des jeux d'échanges de ballons. Après un temps en individuel de découverte de ces balles, nous débutons des échanges en les faisant rouler, assises par terre. Puis debout, nous les lançons en variant les consignes : avec ou sans rebond, vers le haut ou le bas ... Lina ne manifeste aucune réaction de surprise à la réception de ces balles. Alors qu'il est noté dans son bilan sensori-moteur qu'elle est très réticente aux situations sensorielles où elle n'est pas actrice. Nous pouvons alors supposer qu'elle a su mettre en place une capacité de transmodalité, grâce à l'exploration sensorielle tactile proposée au début et à l'anticipation visuelle des perceptions. Cette transmodalité correspond à une "situation [...] qui implique le passage d'une modalité à une autre : passer d'une modalité visuelle à [...] tactile, par exemple" (Brahim Azaoui, 2019, page 6). Pour utiliser cette compétence, elle a dû mettre en place ce que nous avons expliqué plus haut : l'extraction d'invariants, preuve d'une capacité de représentations mentales. Preuve aussi d'une boucle cognitive, certes fragile mais présente. Grâce à cela, elle a pu se concentrer sur le geste de réception de la balle, sans se laisser désorganiser par le stimuli tactile de la balle au contact de la paume de sa main. Est-elle capable, en classe, de reléguer au second plan certains flux sensoriels ? Tels que la sensation du stylo dans sa main, le contact froid de la table sur son poignet ... En sachant que cette capacité reste fragile et peut rapidement être mise à mal dans le cas d'un stimuli inattendu et vécu comme subi par Lina.

Il en est de même concernant son hypersensibilité auditive. En effet, elle peut facilement être perturbée par un stimuli inopiné. Isabelle Babington (2018, page 49) explique que notre système nerveux travaille en permanence pour recevoir, traiter et organiser les centaines de signaux sensoriels qu'il reçoit simultanément. Il faut alors les prioriser afin de trier ceux qui seront transmis aux "structures hautes du cerveau" pour un traitement conscient, et ceux qui pourront être traités automatiquement et donc gérés par les "structures basses du cerveau". Dans le cas de Lina qui a des difficultés à maintenir son équilibre sensori-moteur, ce traitement des informations sera plus lent, mal priorisé ou alors parasitera les structures hautes du cerveau car il n'y aura pas d'automatisation possible. Elle a alors besoin d'orienter son attention vers le traitement conscient des flux sensoriels dits "distracteurs". Si nous transposons en classe, il pourra alors s'agir par exemple d'un bruit parasite dans le couloir.

Elle sera ainsi moins voire pas du tout disponible pour le reste, qu'il s'agisse d'une attention soutenue pour terminer son activité ou encore l'écoute d'une nouvelle consigne. Cependant, un phénomène d'habituation est notable. Par exemple, lors d'une séance, des adultes entrent dans la bibliothèque, alors que nous sommes en pleine partie de loto du corps humain. Elle nous communique le fait que des adultes font du bruit, en les montrant et en y associant un son. Elle réussit cependant à rester concentrée dans le jeu, à être attentive à son tour de jouer, alors que ce distracteur est toujours présent dans la pièce. Elle a su intégrer le stimuli de par la constance de ce dernier (même intensité de voix) et reléguer au second plan pour focaliser son attention sur la tâche principale : le loto.

Sans tout expliquer, nous remarquons que l'approche sensori-motrice, suppléeée de l'intégration neurosensorielle, permet de comprendre certaines réactions de Lina, notamment dans sa manière de gérer les flux sensoriels externes. Ceci met alors en lumière son évolution et ses progrès. Ces derniers sont importants à souligner, afin de s'appuyer dessus pour ajuster nos objectifs et nos propositions de séances.

b) Dans le cas de Lucie : l'axe corporel et le tonus postural

En séance, nous remarquons qu'il est plus difficile pour elle de rester concentrée lors d'une activité debout, sans support matériel que lors d'un exercice sur table, assise. Nous pouvons alors nous questionner quant à la solidité de ses appuis. Le maintien de sa posture lui demande-t-il un travail encore conscient et colossal ? Cela peut expliquer son manque de disponibilité lors d'une proposition debout par exemple ; mais également expliquer son besoin constant de bouger. Assise, elle n'aurait alors plus à gérer son corps dans l'espace, gestion qui serait soutenue par l'appui assis et le dossier de la chaise. Ceci est en lien avec la notion d'équilibre postural : "Un des prérequis indispensables à la réalisation de cette conduite [instrumentale] est la constitution d'un axe corporel comme point d'appui à la fois physique et représentatif de l'action finalisée" (Bullinger, 1999, page 83). La constitution d'un axe solide et stable est donc à la base de tout apprentissage car il sous-tend la disponibilité psychique et corporelle de l'enfant. Cet axe, en lien direct avec l'équilibre sensori-tonique, doit être intégré pour servir d'appui pour les tâches scolaires. Dans le cas de Lucie, nous pouvons émettre l'hypothèse que la stabilité de son axe corporel, et donc de sa posture, est encore trop fragile et ne lui permet pas de reléguer au plan ce travail. En classe, il doit alors être difficile pour elle d'associer la gestion de cet axe et de son tonus postural, en plus de la réalisation des exercices demandés. Elle est alors quasiment en double-tâche permanente, ce qui limite sa disponibilité psychique et attentionnelle pour les activités scolaires. Sans oublier la fatigabilité engendrée

...

De plus, Bullinger explique que “généralement, cet appui est vu comme une donnée stable et l'on considère que le processus d'instrumentation, ne concerne que les segments directement mobilisés dans la tâche” (1999, page 83). Cet appui est donc global, tandis que la fonction instrumentale ne concerne que le segment corporel concerné par l'action en question. Il s'agit ici de la capacité de dissociation. L'axe reste stable, tandis que le membre supérieur, par exemple, se met en mouvement pour la réalisation d'un dessin. Or, nous avons vu dans son bilan psychomoteur qu'il est compliqué pour Lucie de dissocier les segments corporels et notamment les ceintures (scapulaire et pelvienne). Ceci se traduit notamment par un membre supérieur recruté en bloc lors d'une activité graphomotrice. En effet, Lucie manque de souplesse articulaire et a tendance à bloquer son bras dans une position figée pour compenser et ainsi maintenir une certaine précision dans son geste. Mais cela implique un contrôle moteur exigeant de tout le membre supérieur, entraînant fatigue et imprécision. Quelles sont les conséquences de cette posture sur le long terme ?

Cet exemple met en avant l'importance de la posture en classe, qui sous-tend la capacité de l'enfant à se concentrer sur des tâches plus fines telles que l'écriture, le collage etc. Comment accompagner l'enfant dans l'intégration d'une posture confortable pour lui et favorable à son travail sur table ?

c) Dans le cas de Logan : la réaction aux flux sensoriels et l'expérience sensori-motrice

A plusieurs reprises, Logan nous a montré sa difficulté à gérer les distracteurs extérieurs lors d'une activité en séance. Il peut rapidement se désorganiser si quelqu'un entre dans la salle où nous sommes ; mais également se laisser distraire par le contact du masque sur son nez et avoir besoin de le toucher régulièrement, compromettant alors le maintien de son attention sur l'activité en cours. Nous pouvons reprendre le mécanisme d'André Bullinger concernant la réaction et le contrôle des flux sensoriels qu'il décompose en quatre étapes : l'alerte, l'orientation, le traitement de la distance et enfin l'exploration. Au début du suivi en psychomotricité, Logan était encore dans la première phase : l'alerte. Dès lors qu'il y avait un bruit, dans le couloir par exemple, une désorganisation était visible avec un recrutement tonique et il ne pouvait pas remobiliser son attention. La psychomotricienne l'accompagnait alors dans la compréhension de ce stimuli grâce à un étayage verbal et parfois même une sortie de la salle pour aller visualiser l'origine de ce bruit. Il avait alors besoin d'accompagnement pour les autres étapes dans le contrôle de ces flux : l'orientation, le traitement de la distance et l'exploration. Actuellement, il est capable d'effectuer ces étapes seul, il verbalise lui-même l'origine potentielle du bruit, puis réussit à refocaliser son attention

sur le jeu en cours, sans notre aide. Cette évolution est le signe d'un passage du système archaïque vers les systèmes récents. Ceci s'est également vu à travers l'habituation face au cache-œil qu'il doit désormais porter toute la journée en classe. Il s'est habitué à ce distracteur visuel en permanence devant son œil et a réussi avec le temps à l'inhiber. En revanche, ce contrôle des flux reste fragile. En effet, il peut les inhiber avec verbalisation en séance car il s'agit d'un stimuli occasionnel. Étant que trois dans la pièce, les distracteurs sont relativement rares. En revanche, en classe, avec une dizaine de camarades autour de lui, la quantité de stimuli extérieurs est décuplée. De plus, l'enseignante et l'AESH ne sont pas toujours disponibles pour l'accompagner. Il doit alors réaliser ce travail de filtre seul, ce qui peut expliquer parfois ses moments de "passivité", qui sont peut-être en réalité l'expression de ce travail psychique de tri et d'inhibition des distracteurs extérieurs. Ainsi, lors d'un exercice, ses réponses, qu'elles soient verbales ou comportementales, seront inadaptées au vu de la situation. En réalité, elles sont impactées par ce mauvais traitement des informations sensorielles. Nous remarquons là tout l'impact et l'influence du milieu extérieur sur l'équilibre sensori-moteur de l'enfant, et indirectement sur sa disponibilité psychique et attentionnelle en classe. André Bullinger évoque d'ailleurs souvent l'environnement : il a un rôle central dans le développement sensori-moteur de l'enfant et la qualité des interactions entre l'organisme et son milieu aura une influence considérable : cet équilibre sensori-tonique mais également la fonction d'instrumentation.

Prenons un autre exemple, celui du jeu des statues musicales. Lorsque c'est à son tour de faire le "chef d'orchestre", il ne s'arrête pas de jouer pour que nous stoppons notre marche. Il joue de l'instrument en continu, et semble absorbé par le plaisir sensori-moteur de secouer les maracas ou de taper sur le tambour. Ceci est en lien direct avec ces expériences sensorimotrices décrites par Bullinger, qui permettent au jeune enfant d'en extraire des invariants grâce au phénomène d'habituation. Logan ne semble pas sortir de cette stimulation multisensorielle pour en extraire l'invariant du lien entre le son de l'instrument et le mouvement de sa main. Il n'est alors pas disponible pour se concentrer sur la consigne qui est d'arrêter de jouer lorsqu'il le décide. Son équilibre sensori-tonique est alors chamboulé par ces instruments, leur son mais également leur vibration dans sa main ... Il ne peut s'appuyer sur ce dernier pour utiliser la fonction instrumentale de sa main et de l'instrument : jouer ou non pour décider de nos déplacements ou non. Un temps d'exploration des instruments a donc été nécessaire avant de pouvoir réitérer ce jeu, dans lequel Logan a su s'arrêter de jouer, mais avec étayage verbal de notre part. Ceci révèle la fragilité de son équilibre sensori-tonique, qui peut être mis à mal régulièrement en classe, selon ce qui lui est demandé. Si l'enseignante lui propose des manipulations dans le cadre d'une activité de logico-maths, arrivera-t-il à se détacher des stimulations sensorielles pour en extraire des notions abstraites, des invariants

? A-t-il besoin de l'étayage d'un adulte pour l'accompagner cette activité ? Nous réalisons là l'impact de l'environnement sur l'équilibre de l'enfant et donc sur sa disponibilité psychique et attentionnelle pour assimiler ce qui lui est expliqué. Comment l'accompagner dans la gestion de cet environnement en classe, pour éviter que cela le perturbe tout au long de ces activités scolaires ?

Nous avons tenté de mettre en lumière les liens entre la pensée d'André Bullinger et les organisations psychomotrices de Lucie, Logan et Lina. Une nuance est tout de même à spécifier quant à ces hypothèses. Nous nous basons ici sur les comportements des enfants, que Bullinger appelle "fonctionnement", autrement dit "les interactions matérielles que l'organisme entretient avec son milieu [qui] sont observables" (2004, page 24). Il s'agit des exemples que nous avons décrits tout au long de ces illustrations cliniques. En revanche, "l'activité" (2004, page 24) psychique ne peut être observée et ne sera approchée que par l'interprétation des fonctionnements observés par le professionnel et "la modification [de ces] fonctionnements", signe d'une évolution psychique.

Nous avons donc émis des hypothèses quant au fonctionnement de ces enfants, tout en sachant que l'activité psychique de chacun reste non identifiable par le professionnel.

Nous pouvons tout de même approfondir cette réflexion et tenter de comprendre le vécu de ces enfants en classe, ce qui pourra nous aider à identifier les mécanismes qui sous-tendent leurs difficultés scolaires. En effet, nous avons à plusieurs reprises évoqué que le suivi en psychomotricité ne s'arrêtait pas à la séance mais pouvait s'étendre au-delà. Nous pouvons alors nous interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour étendre ce suivi ? Pour cela, nous allons tenter d'agrémenter notre discussion d'autres points de vue et approches qui seront complémentaires de la vision sensori-motrice de ce psychologue.

IV. Discussion

Nous allons tenter d'apporter différents éléments de réponse en lien avec notre questionnement initial. Pour cela, nous avons soulevé différentes interrogations au cours de notre réflexion sur lesquelles nous nous appuierons pour tenter de répondre, ne serait-ce que partiellement à cette question centrale. Par souci de compréhension, les différentes pistes de réflexion ont été divisées en sous parties, mais elles n'en restent pas moins liées entre elles et complémentaires.

1) Le cadre en psychomotricité : atout pour soutenir le vécu en classe

a) La richesse du cadre en psychomotricité

Nous avons expliqué au début de ce mémoire que le cadre en psychomotricité est fondamentalement différent de celui vécu en classe par les enfants. Les objectifs ne sont pas les mêmes, ainsi que le cadre humain et la dynamique. L'adaptation à l'enfant et à son rythme est possible et même indispensable en séance psychomotricité tandis qu'en classe cet ajustement est inadapté au vu des moyens humains déployés mais également face à la dynamique collective. Une fois ce constat établi, nous pouvons nous demander quelle influence la psychomotricité peut-elle avoir sur cet écart et comment le réduire ? A. Valentin-Lefranc (2019, page 119) met en avant les atouts du psychomotricien dans le cadre d'une intervention au sein du milieu éducatif et scolaire. De par "sa connaissance parfaite du développement [...] de l'enfant" ; mais également "son désir d'émergence de la créativité et de l'expressivité des enfants", cette profession représente un réel appui dans l'accompagnement de ces enfants pour qui l'école n'est pas toujours simple. Nous avons le temps d'aller au rythme de l'enfant et donc de l'accompagner dans la mise en place de stratégies pour aborder plus sereinement les apprentissages et les temps scolaires. Ce temps nous permet également d'apprendre à mieux connaître l'enfant ainsi que son fonctionnement. Pour reprendre les termes d'André Bullinger, nous prenons le temps d'observer les réactions face aux flux sensoriels, la qualité de son équilibre sensori-tonique, ses modes de régulation tonique etc.

Pour cela, le psychomotricien a alors à sa disposition de multiples outils et médiations, dont il peut se servir selon ses préférences, celles de l'enfant mais également les objectifs thérapeutiques. Cette richesse permet de renforcer cette adaptation. Il ne s'agit en aucun cas de méthodes qu'il ne reste plus qu'à appliquer pour chaque patient, mais bien d'outils qui prennent sens lors de leur utilisation. Le professionnel les a alors sélectionnés avec réflexion, en considérant le fonctionnement particulier de son patient. Il en va de même pour les apports théoriques. Nous avons abordé l'approche sensori-motrice de Bullinger mais également l'intégration neurosensorielle : il est important de garder en tête qu'il n'y a pas une approche plus valable que l'autre. D'autant qu'il en existe d'autres qui n'ont pas pu être décrites dans ce travail. Il est plus intéressant de les voir également comme des outils complémentaires, qui associées de manière cohérente, permettent une compréhension plus globale et complète de l'enfant. La richesse de ces points de vue permet au professionnel d'avoir le choix quant aux apports théoriques sur lesquels il préfère s'appuyer selon ses propres affinités. Tout en sachant que ce choix varie entre chaque professionnel mais également pour un même psychomotricien entre différents enfants. De plus, chaque théorie est plus ou moins vérifiable selon les apports scientifiques sur lesquels elle s'appuie. Tant que le professionnel reste

conscient des limites d'une théorie, elle ne pourra que lui servir pour étoffer sa clinique et son suivi. En effet, chaque théorie a sa limite et nous pouvons peut-être dire heureusement ? Cela signifie que chaque enfant ne rentre pas dans une case, mais que toutes ces cases théoriques s'emboîtent et aident justement le professionnel à le comprendre et à faire davantage des liens avec ses observations cliniques en séance.

Cette liberté dans le choix des outils et des médiations contraste avec le cadre scolaire. L'enseignant se doit de respecter le programme scolaire, et les mêmes apports théoriques pour tous les enfants. Mais il peut tout de même modifier la forme et la manière dont il expose les connaissances et notions scolaires. Certes, le contenu est le même pour tous mais il est possible de l'adapter selon les particularités de chacun de ses élèves. La psychomotricité a peut-être son rôle à jouer dans un travail commun avec l'enseignant dans la recherche de cette "forme" qui correspondrait à cet enfant. Il est alors placé à nouveau au cœur de la préoccupation des professionnels et impliqué dans sa propre scolarité. Il s'agit alors de rendre l'enfant acteur, afin d'éviter toute passivité pour ne pas subir ces temps scolaires et les exigences collectives qui y sont liés. Il peut être alors intéressant de profiter de cet espace pour le rendre acteur dans son propre accompagnement et ainsi trouver ensemble la "forme" qui lui convient le mieux.

b) Témoignage d'une neuropsychologue : quand le professionnel rend acteur l'enfant

J'ai eu la chance de pouvoir échanger avec une neuropsychologue exerçant au sein d'un Centre de Référence des Troubles du Langage et des Apprentissages de niveau 3. Ce dernier accueille des enfants ayant des troubles des apprentissages et propose une évaluation diagnostique et pluridisciplinaire. Ils peuvent ensuite intégrer l'Unité de Rééducation Neurologique Infantile (URNI) où ils seront suivis pendant un voire deux ans. Leur scolarité sera alors adaptée, ils seront dans des classes avec des petits effectifs (sept élèves en moyenne) et une prise en charge paramédicale et rééducative intensive sera proposée et intégrée à leur emploi du temps selon leur projet thérapeutique.

Cette neuropsychologue accompagne donc ces enfants en difficulté scolaire, notamment ceux présentant un TDA/H. Lors de notre appel, elle m'explique qu'elle débute souvent le suivi par un travail de psychoéducation dans le but d'expliquer à l'enfant ce qu'est l'attention ainsi que le TDA/H. Elle l'aide également à identifier et à comprendre ses difficultés et ses réactions face à des situations en classe qui l'ont mis à mal. Ceci peut aider l'enfant à déculpabiliser concernant ses fragilités. Pour cela, elle se base sur la métacognition, définie comme la "connaissance personnelle d'un individu sur ses capacités et ses fonctionnements cognitifs"

(Larousse, 2020). A travers cette prise de conscience de ce qui perturbe leur attention, de l'importance d'un environnement favorable ; elle touche indirectement à tous les environnements de vie de l'enfant car il pourra alors réfléchir à cela dans diverses situations et en parler avec la professionnelle. Ce travail paraît anodin mais il est en réalité d'une grande importance. L'enfant n'en sera que davantage participatif s'il a compris ses fragilités mais également ses potentialités. Sans amorcer un travail conséquent basé sur la métacognition, le psychomotricien peut enrichir son suivi par cette vision. En effet, en classe, il n'est pas présent avec l'enfant pour l'aider à gérer les distracteurs, à rester concentré, à trouver son équilibre postural ou encore à être vigilant à sa qualité d'écriture. Il est alors intéressant de le rendre acteur dès la séance de psychomotricité dans le but qu'il puisse remobiliser ce qui y est vécu lors des temps scolaires pour en bénéficier au maximum. En effet, cela perd tout son sens si l'enfant évolue en séance mais sans aucune répercussion dans son quotidien.

Si nous reprenons l'exemple de Lucie, il peut être intéressant de l'aider à prendre conscience de ses difficultés à maintenir son équilibre postural en classe. Sans se perdre dans de longues explications, mais plutôt en s'inspirant de cette idée de psychoéducation évoquée précédemment en la transposant à la psychomotricité. Notre spécialité est bien la prise en compte du corps et de ses manifestations. Chez Lucie, nous avons remarqué que son équilibre sensori-tonique est fragile et ne représente pas un soutien suffisamment solide pour qu'elle s'appuie dessus et se rende disponible pour les apprentissages plus complexes. Comment l'aider à identifier cette fragilité ? En séance, cela peut passer par une prise de conscience corporelle. Par exemple, accentuer un contraste entre une assise tenue sur une chaise et la station debout sans appui. Lors d'une activité sur table, lui demander si elle est bien installée et trouver avec elle la position la plus confortable et la moins coûteuse. Ne pas faire pour elle, mais profiter du cadre de la séance assez souple pour la rendre actrice de sa propre installation. Ces petites idées participent à la conscientisation de ses difficultés mais également à l'émergence de pistes de solution pour y remédier. De plus, concernant son attention labile, nous pouvons la soutenir grâce à des activités qui pourront l'aider à mettre en place des stratégies pour maintenir ensuite cette attention en classe. Cela passe par des jeux axés sur l'attention mais également par nos verbalisations et nos encouragements en séance. Par exemple, la recentrer sur l'activité en essayant de comprendre avec elle ce qui a pu la distraire, la place encore une fois, en position active et participe à l'objectif de généraliser ces stratégies dans les autres espaces : en classe, à domicile ...

Un lien peut être fait avec la pédagogie moderne, qui se distingue de la pédagogie traditionnelle de par la place qu'elle donne à l'élève. De la même manière que le psychomotricien place l'enfant au cœur de son suivi et de la séance, cette pédagogie moderne

“part du principe d'une participation active des individus à leur propre formation” (A. Valentin-Lefranc, 2019, page 110). L'enseignant peut donc également s'inspirer de cette approche pour dynamiser son groupe classe et, dans la mesure du possible, rendre l'enfant acteur de ses propres apprentissages. Il est donc important que l'enfant puisse se connaître et avoir conscience de ses potentialités tout comme ses fragilités. Pour cela, nous l'avons expliqué, il doit être soutenu et guidé par l'adulte, en l'occurrence ici le psychomotricien. Ce dernier doit donc, avant toute chose, avoir lui-même appréhendé le fonctionnement de l'enfant. Pour cela, le bilan psychomoteur est une aide considérable et une étape incontournable dans la prise en charge en psychomotricité. Le professionnel peut alors s'appuyer sur des tests standardisés qui permettent de situer l'enfant par rapport aux attendus de son âge. Ces données chiffrées ne suffisent pas, il faut les croiser avec l'observation clinique et qualitative faite tout au long du bilan. Une fois ces informations collectées, comment leur donner du sens ? C'est alors que la théorie apporte son aide au professionnel et lui permet de s'appuyer sur des concepts et approches stables pour enrichir cette première photo de l'enfant. Le but étant que ce portrait de l'enfant soit le plus représentatif et fidèle possible de son fonctionnement. Dans ce contexte, il est intéressant que le professionnel se concentre aussi sur la manière dont l'enfant apprend et s'adapte.

c) Les multiples facettes de l'intelligence

Lors du II) 3) d) *Théorie cognitive, écologique, dynamique : laquelle choisir ?*, nous avons abordé différentes théories de l'apprentissage afin d'essayer de comprendre la manière dont Logan apprend mais également pour mettre en valeur la complexité et la diversité des modèles d'apprentissages existants. Nous avons mis en avant l'importance de comprendre comment l'enfant apprend. Mais cela implique-t-il nécessairement de relier une théorie d'apprentissage à chaque enfant ? Le but n'étant pas, comme nous l'avons vu, de catégoriser mais bien de s'appuyer sur les théories existantes pour comprendre l'organisation sensori-motrice de chacun. L'intelligence est définie comme “l'aptitude d'un être humain à s'adapter à une situation, à choisir des moyens d'action en fonction des circonstances” (Larousse, 2020). Howard Gardner (2008) en définit huit formes :

- l'intelligence corporelle kinesthésique,
- l'intelligence visuelle spatiale,
- l'intelligence naturaliste,
- l'intelligence verbale linguistique,
- l'intelligence musicale rythmique,
- l'intelligence logico-mathématiques,
- l'intelligence interpersonnelle,

- et l'intelligence intrapersonnelle.

Dans une vidéo de l'ESSEC (2018), ces 8 formes sont brièvement expliquées et illustrées avec des professions représentatives de chaque type, et elle se termine par une phrase qui se rapproche sensiblement de la vision de la psychomotricité : "La vraie question n'est donc pas quel est mon niveau d'intelligence mais quels sont mes types d'intelligence" (4min29s). En effet, il ne s'agit pas de quantifier l'intelligence de l'enfant, mais bien d'appréhender sa manière de comprendre et d'apprendre. Il est fondamental de s'intéresser à ses stratégies et ses potentialités pour ensuite s'appuyer dessus en séance. Ceci faisant écho à la métacognition évoquée ci-dessus qui permet d'aider le patient à se connaître et ainsi mettre en place des stratégies qui lui correspondent. Ceci permet également de se décentrer des exigences scolaires souvent basées sur les intelligences verbale et logico-mathématique, les autres étant souvent reléguées au second plan.

Si nous prenons l'exemple de Logan, son intelligence corporelle kinesthésique est développée, cela se traduit par son aisance gestuelle lors des temps d'expressivité du corps et de danse, avec ou sans ruban. Mais son intelligence musicale rythmique est également majeure car son écoute auditive et son adaptation au rythme étaient de qualité lorsque nous avons utilisé les instruments de musique ou un support musical. Dans le cas de Lucie, son analyse fine des comportements sociaux ainsi que son empathie mettent en valeur une intelligence interpersonnelle. Elle se met facilement à la place de l'autre et cherche spontanément à comprendre le ressenti de son interlocuteur. Enfin, Lina nous montre une intelligence intrapersonnelle de par son adaptation pour se faire comprendre, exprimer ses envies et communiquer ses besoins. Sa capacité de communication étant réduite sur le plan du langage oral, elle a développé des stratégies efficaces pour communiquer autrement et ainsi maintenir une relation avec son environnement.

A noter que ces trois exemples ne sont pas représentatifs de chaque enfant, il s'agit d'un type d'intelligence mis en exergue dans un contexte particulier. Ils ne permettent donc pas d'en tirer des conclusions générales et hâtives concernant l'intelligence de chacun. En revanche, ils montrent la diversité de ces intelligences et leur utilisation dans diverses situations et moments en séance. Les repérer permet au professionnel d'aider l'enfant à prendre conscience de ces potentialités en séance. Cela peut passer par une verbalisation directe de la part du psychomotricien. Une fois ces capacités soulignées et valorisées, il peut être intéressant de proposer des activités et jeux qui les sollicitent afin de les consolider. Ceci dans le but que l'enfant puisse progressivement les conscientiser et ainsi les transposer dans d'autres environnements tels que la classe. Ceci peut nous aider à trouver des aménagements adaptés à leur fonctionnement en classe.

Par exemple, pour Logan, il peut être intéressant de s'appuyer davantage sur des manipulations manuelles mettant en jeu la perception corporelle. La lecture peut également se baser sur un travail plus rythmique pour l'aider à assimiler la ponctuation et la dynamique d'un texte. Lucie fait preuve d'une intelligence interpersonnelle développée, ceci peut être un atout à exploiter lors de travaux en groupe en classe. Ceci favoriserait également son intégration au sein du groupe classe et peut-être lui permettrait de créer des relations avec ses pairs. Quant à Lina, nous savons que l'enseignante reprend les signes de la LSF en classe, ce qui permet de favoriser son intégration au groupe classe, en se basant sur son intelligence intrapersonnelle évoquée plus haut. De plus, l'association de signes et de paroles permet de solliciter son adaptation

Un parallèle peut être fait avec l'approche sensori-motrice de Bullinger que nous avons détaillé : cette dernière permet d'appréhender différemment le comportement de l'enfant et pousse le psychomotricien à comprendre les manifestations sensorielles et motrices mises en jeu dans ce comportement, notamment en classe. Ces théories ont donc pour but d'aider le professionnel à mieux connaître l'enfant qu'il accompagne et, comme dit précédemment, de l'aider à prendre conscience de ses potentialités et fragilités. Ceci dans le but d'améliorer son quotidien et notamment en classe, à travers la mobilisation des différents items psychomoteurs sollicités en séance.

Mais nous pouvons nous questionner sur la limite de ce point de vue. En effet, l'enfant n'est pas toujours en capacité de remobiliser de manière autonome ce qui est travaillé en séance. C'est bien pour cela qu'un suivi est préconisé.

S'il ne peut faire les liens seul, comment l'aider ? Comment le psychomotricien peut-il créer du lien avec le cadre scolaire et ce qui est vécu en classe ?

2) Communication avec les autres professionnels et les enseignants

a) Vignette de Logan : quand l'enseignante participe à l'ajustement du projet thérapeutique

Prenons l'exemple de Logan : lorsque nous avons fait un point avec son enseignante, elle nous a fait part de ses progrès en classe. Il a assimilé des notions abstraites telles que le pluriel et le singulier mais également la pose d'addition sans retenue. Nous étions étonnées car l'accès à la représentation nous paraissait encore fragile pour lui. Mais nous n'avions que notre point de vue en séance de psychomotricité, soit une heure par semaine, ce qui n'est pas forcément représentatif de l'enfant dans sa globalité. En effet, une fatigue occasionnelle ou une préoccupation passagère suffisent pour interférer avec ses capacités. Certes, nous avons

vu à quel point la psychomotricité peut s'adapter à l'enfant et à son état du jour, mais cela n'en reste pas moins une séance d'une heure. Cela nous a donc amené à repenser nos propositions de séance avec Logan grâce aux transmissions de son enseignante. Nous avons alors tenté des activités plus complexes telles que le jeu "dessiner, mimer ou décrire" que nous avons décrit lors de sa vignette clinique. Nous avons ajusté certains objectifs thérapeutiques mais également utilisé la représentation et la verbalisation dans certaines propositions. Cet exemple met en évidence la nécessité d'une communication régulière entre les différents professionnels qui gravitent autour de l'enfant.

D'après le rapport répondant à l'enquête Emploi du temps de l'Insee, un enseignant du premier degré public à temps complet passe en moyenne 25 heures avec ses élèves. Inutile de comparer notre heure hebdomadaire de séance à ce chiffre. Il est évident que l'enseignant connaît ses élèves, leurs capacités et leurs fragilités, mais également leur personnalité. Ceci s'ajoute à notre regard en séance, qui peut se centrer sur le seul enfant présent, contrairement à l'enseignant qui en a vingt-cinq devant lui. Une vision complémentaire entre l'enseignant et le psychomotricien est donc à exploiter. La richesse de cette double vision ne peut qu'être bénéfique pour l'accompagnement de l'enfant. Lors de nos cours théoriques, l'importance d'un travail pluridisciplinaire nous est souvent rappelée, mais il est parfois difficile de visualiser ce que cela représente concrètement. Le cas de Logan semble être une belle illustration de cette notion tant abordée lors de nos études. Les professionnels du SESSAD peuvent parfois avoir ce rôle de coordinateur notamment avec le milieu scolaire dans lequel l'enfant évolue. Les différents intervenants, y compris le psychomotricien, pourront alors croiser leur regard avec celui des enseignants et autres adultes gravitant autour de l'enfant. Ceci dans le but que chacun puisse partager son observation clinique du point de vue de sa spécialité professionnelle. Ce qui permettra de construire ensemble une connaissance de l'organisation psychomotrice de l'enfant la plus complète qui soit et de son fonctionnement.

Lors de l'ESS de Logan, l'enseignante a pu décrire ce qu'elle mettait en place en classe pour l'aider : agrandir l'impression des documents, utiliser un ordinateur pour de la copie, mettre en place un code couleur pour la compréhension écrite ... Ceci a pu faire émerger d'autres idées d'aménagements scolaires. Notamment un casque anti-bruit et des panneaux type paravent pour limiter sa distractibilité. L'ergothérapeute a également proposé la demande de matériel pédagogique adapté (MPA) tel qu'un ordinateur et d'un logiciel spécifique. Ces idées sont le fruit d'une réflexion commune et montrent à quel point ces temps partagés par les différents adultes intervenants auprès de l'enfant sont cruciaux.

Pour enrichir notre réflexion, nous allons nous baser sur les témoignages d'enseignantes exerçant dans un milieu scolaire qui sort de l'ordinaire ...

b) Témoignages d'enseignantes : quand la classe côtoie la rééducation

J'ai eu la chance d'avoir un entretien téléphonique avec deux enseignantes qui exercent au sein d'un Centre de Référence des Troubles du Langage et des Apprentissages, dont fait partie l'URNI. Cette unité est décrite dans le IV) 1) b) *Témoignage d'une neuropsychologue : quand le professionnel rend acteur l'enfant* et accueille des enfants ayant des troubles des apprentissages. Les classes de ces deux enseignantes sont intégrées à l'URNI. Le but étant de maximiser les liens entre l'école et la rééducation. Lors de nos échanges, elles m'ont fait part de leur réflexion notamment concernant la dynamique collective en classe et l'impact de cette dernière sur l'accompagnement individuel.

Ayant des classes de 7 élèves, les ajustements individuels sont plus simples à réaliser pour elles que pour un enseignant ayant 25 élèves au quotidien. Un cadre est posé, avec des règles, mais elles m'expliquent qu'elles peuvent se permettre d'être plus indulgentes et plus compréhensives quant aux besoins de chaque élève. Notamment concernant l'organisation de leur table et de leurs affaires : elles essaient de les aider avec des astuces pour maintenir un rangement efficace, qui ne les perturbent pas dans leur travail scolaire. Par exemple, ranger ces affaires entre deux activités pour ne pas accumuler trop de cahiers sur la table etc. Cependant, ceci est possible en partie grâce au nombre réduit d'élèves par classe. Il est important de garder en tête que le fonctionnement de cette unité est atypique, et n'est pas généralisable au système scolaire classique, car elle est temporaire. Les échanges que j'ai eu avec ces enseignantes n'ont pas pour but de calquer leurs organisations et leurs astuces au système classique mais plutôt d'enrichir cette réflexion avec le point de vue d'enseignantes exerçant auprès d'enfants en difficultés scolaires.

Le lien avec les professionnels paramédicaux mais également les médecins et éducateurs est fort, notamment par le fait qu'ils partagent le même espace de travail et que leurs emplois du temps sont mutualisés. Ceci dans le but que l'enfant bénéficie de l'ensemble de ces temps scolaires et de toutes ses séances de rééducations et thérapies durant la semaine. Le cadre spatio-temporel permet donc des échanges réguliers. Le lien entre ce qui est travaillé en séance et les répercussions en classe est tout de même à établir. Pour cela, une des enseignantes m'explique qu'elle trouve intéressant que l'enfant puisse sentir que ce qu'il travaille en séance avec tel ou tel professionnel, pourra être réutilisé en classe ou dans telle activité scolaire. Pour cela, la verbalisation de l'adulte a toute sa place selon elle. Si les professionnels font la liaison entre les objectifs des rééducateurs et les capacités de l'élève en classe, les enfants seront alors encouragés à voir eux-mêmes ces liens. Ceci pourra alors les aider à accepter le fait qu'ils quittent leur groupe classe plusieurs fois par semaine voire

plusieurs fois dans la même journée, pour leurs séances. Cette enseignante m'explique qu'elle essaye de montrer aux élèves qu'ils ne loupent rien lorsqu'ils vont en séance. A travers un tableau Excel, elle permet à chacun de bénéficier du même temps pour chaque matière, à des moments différents certes, mais en quantité identique. Une considération est alors portée à l'enfant, qui n'est pas oublié lorsqu'il quitte la classe. L'autre enseignante me dit qu'elle est vigilante à toujours signifier à l'enfant qu'elle a remarqué son départ et son retour en classe. Ces petits gestes insignifiants sont en réalité porteurs pour l'enfant et contribuent à la création d'un lien entre école et rééducation, entre classe et séance. Par toutes ces stratégies, elles tentent de maintenir une cohésion et une continuité dans la journée de ces enfants.

Une adaptation des professionnels est indéniable, ces derniers sont à l'écoute des enfants et accordent une place importante à l'ajustement individualisé. De par le nombre d'enfants par classe et l'implication des rééducations dans la scolarité, les enfants sont donc au centre de l'attention. Ce qui diffère du système scolaire classique en France. Ils peuvent se sentir alors sur sollicités. La fatigabilité de ces enfants est donc un point de vigilance important, me confie une des enseignantes. Notamment après une séance, elles ont conscience de l'effort fourni par l'enfant de travailler intensément sur ses difficultés. Elles sont donc attentives à leur laisser un temps de répit au retour d'une séance, notamment si cette dernière a eu lieu pendant la récréation. Elles adaptent cette vigilance aussi grâce aux échanges rapides qu'elles ont avec les professionnels paramédicaux. Ces petits temps informels permettent d'assurer la continuité entre l'école et le soin et ainsi permettre un accompagnement encore plus global et complet de ces enfants en difficultés.

Ce témoignage permet d'avoir une idée de ce qui peut exister en dehors du cadre scolaire classique. Comme dit précédemment, il s'agit d'un centre atypique, en aucun cas généralisable mais qui donne cependant des idées quant aux aménagements qui peuvent être mis en place dans le but d'améliorer la qualité de l'accompagnement de l'enfant présentant des difficultés scolaires. Cette structure est comparée à un tremplin par ces professionnels qui ont conscience que malgré son organisation optimale, elle ne solutionne pas tout. En revanche, il permet d'élargir et d'enrichir notre réflexion. Notamment quant au lien qui peut être créé et renforcé entre l'Education Nationale et le soin, la santé. Ceci passe par la considération mutuelle pour le travail de chacun, notamment devant l'enfant. Ce lien peut être renforcé par les médecins et psychologues scolaires qui créent alors un espace de discussion et de relai pour les enfants au sein des écoles. Ils sont également des ressources pour les enseignants parfois démunis face aux difficultés de certains élèves.

c) Ajouter de l'individuel au collectif ... Et du groupe en individuel ?

Pour reprendre l'exemple de Logan, nous avons réfléchi avec la psychomotricienne à des aménagements qui pourraient l'aider à maintenir son équilibre sensori-moteur en classe. Nous avons évoqué l'idée d'un élastique sous sa chaise pour lui permettre d'avoir une liberté de mouvement sans que cela ne le désorganise et ainsi parasite son attention ou celles de ses camarades ? Les observations faites en séance de psychomotricité participent donc à l'élaboration de dispositifs visant à améliorer le confort et la qualité des temps scolaires de Logan mais participent indirectement au confort de l'enseignant. En effet, nous pouvons supposer que si Logan investit cet élastique, cela stabilisera quelque peu son équilibre postural et permettra ainsi une meilleure disponibilité psychique et attentionnelle en classe ? Il pourra alors peut-être réaliser un exercice en autonomie, car il aura à sa disposition cet aménagement pouvant lui permettre de se recentrer sur la tâche en cours. Il pourra alors satisfaire ce besoin quasi impulsif de motricité que nous retrouvons parfois en séance. Il s'agit d'aménagements individuels favorisant la prise en compte de l'individualité au sein du groupe classe et donc s'intégrant à une dynamique collective.

A l'inverse, pouvons-nous envisager la mise en place de dispositif groupal en psychomotricité ? Afin d'accompagner ces enfants dans la gestion de la dynamique collective pas toujours simple et parfois synonyme de frustration. Il s'agit alors, dans un cadre plus contenant et restreint, d'accompagner l'enfant dans son évolution au sein d'un groupe et ainsi solliciter ses compétences sociales. Ces dernières se construisent tout au long de la petite enfance, à travers les EAJE mais également les expériences au sein du cercle familial. Parfois, elles sont fragiles et peuvent mettre à mal le confort de l'enfant au sein d'un groupe allant jusqu'à impacter les apprentissages scolaires. Reprenons le cas de Lucie qui a des difficultés à créer des relations avec ses pairs lors des temps de récréation et qui verbalise son inconfort lors des temps transitionnels collectifs tels que la sortie de la classe pour se rendre au réfectoire le midi. Sa participation au groupe maternelle vient soutenir directement ses compétences sociales et relationnelles mais également l'accompagner dans la découverte du plaisir de partager avec l'autre, de jouer et apprendre ensemble. Ce groupe a lieu au service, entre 12h et 14h, avec un temps de repas ensemble puis un temps libre d'activités suivi d'un temps de jeu en groupe. Les enfants partagent donc ces différents temps ensemble, encadrés par deux éducatrices qui les accompagnent et animent l'activité groupale. Lucie nous verbalise régulièrement son envie de retrouver ce groupe. Elle semble avoir créé des liens et prendre plaisir à partager des moments de complicité avec les autres participants. Peut-être que ce dispositif l'aidera à prendre confiance et à instaurer des relations avec ses pairs lors des temps de récréation ou de repas à l'école ?

Nous pouvons généraliser cet exemple à l'indication de groupe en psychomotricité pour des enfants en difficultés scolaires. En ayant conscience qu'il s'agit d'une médiation à penser selon chacun, et ne représente en aucun cas une solution immédiate à tout enfant présentant ces difficultés. De plus, il n'est pas toujours réalisable selon l'objectif thérapeutique. Mais cela peut représenter un support pour l'enfant, qui sera alors confronté à d'autres enfants pouvant présenter des difficultés similaires et ainsi le rassurer quant au fait qu'il n'est pas seul à vivre cette situation parfois compliquée. De plus, ce groupe permet à l'enfant de vivre une dynamique collective mais plus restreinte et de bénéficier d'un cadre humain plus disponible de par le nombre réduit d'enfants. En effet, le groupe en psychomotricité ne dépasse jamais quelques enfants, le professionnel peut alors conserver une attention individuelle à chacun des participants. Ceci permet alors à l'enfant d'être accompagné dans la mise en place de stratégies qui lui seront également utiles en classe. Soutenir l'attention conjointe, mais également l'inhibition de distracteurs, le maintien d'une posture stable et confortable, la gestion des règles collectives générant parfois de la frustration ... Là encore, nous supposons une capacité de l'enfant à transposer ces capacités dans d'autres espaces, notamment celui de la classe. Il peut être soutenu par l'enseignant pour faire ces liens entre les différents cadres. De plus, l'ensemble des aménagements que l'enseignant met en place pour un élève serviront à ses camarades. Ainsi, toute adaptation individuelle en classe sera bénéfique pour l'ensemble du groupe. Ceci dans un but d'intégration et d'inclusion scolaire.

Le groupe vient également soutenir l'identité de l'enfant, qui est alors considéré dans son individualité au sein d'un groupe. Cette considération n'est pas toujours simple en classe, de par le nombre important d'enfants et les missions de l'enseignant, souvent exigeantes. Mais elle n'en reste pas moins indispensable pour la confiance de l'élève en lui et en ses propres potentialités. Nous faisons appel ici à la construction psychique et affective de l'enfant qui est nécessaire à son épanouissement scolaire et intellectuel. Nous détaillerons cette dualité entre l'enfant et l'élève dans la partie suivante.

3) Accompagner l'enfant pour soutenir l'élève

a) Enfant avant d'être élève

Dans une émission (2019, 4min40s), Bruno Humbeeck, psychopédagogue dit que "personne n'a accouché d'un élève, on accouche d'un enfant qui devient un élève par la magie de l'école". Il pointe du doigt la proportion immense que prend le scolaire dans la vie d'un enfant et tente de reconsidérer la place accordée à la scolarité et à tout ce qu'elle peut déterminer dans le quotidien et le futur d'un enfant. Il parle d'une "focalisation extrême mise sur l'école", et expose le constat qu'actuellement, l'individu a tendance à se définir selon ses

études, sa profession. Combien de fois avons-nous entendu ces questions pour amorcer une discussion : "Que faites-vous dans la vie ? Dans quelle classe es-tu ?". Elles reflètent l'importance de cette scolarité dans ce qui définit et caractérise un individu. En parallèle, il est important de rappeler la place de la scolarité dans le quotidien d'un enfant, ne serait-ce que sur le plan quantitatif : il passe plus de la moitié de sa journée en classe. Il serait absurde de ne pas prendre en compte cet aspect dans l'accompagnement de ces enfants. En revanche, il est primordial de ne pas oublier qu'avant d'être un élève, c'est un enfant.

Lors de l'option "Échec scolaire et difficultés d'apprentissages", les intervenants ont abordé cette distinction entre l'enfant-sujet et l'enfant-élève. Ces deux facettes du même individu cohabitent et s'intriquent, jusqu'à parfois se confondre. En séance de psychomotricité, il est de notre rôle de faire exister l'enfant-sujet. Pour cela, nous pouvons parfois avoir recours à des médiations perçues comme originales. En effet, nous avons évoqué à plusieurs reprises des illustrations de séance au cours desquelles nous réalisons de la peinture, une partie de cache-cache mais aussi de la danse. De prime abord, nous pouvons nous interroger sur la pertinence de ces activités ? En quoi cette partie de cache-cache va venir soutenir les difficultés scolaires ? Sans avoir un impact direct sur la capacité de résolution de problèmes ou l'apprentissage de la conjugaison, ces activités viennent soutenir le sujet-enfant et l'inciter à prendre du plaisir en s'impliquant dans cette proposition. Nous revenons alors aux expériences sensori-motrices du jeune enfant pour renforcer ces premiers apprentissages que nous avons développé précédemment et qui sont indispensables à l'entrée en école élémentaire.

b) L'importance de la petite enfance dans la régulation tonique

J'effectue mon autre stage en PMI, auprès d'une psychomotricienne qui intervient dans différents EAJE. Elle accompagne les professionnels de la petite enfance et participe au suivi d'enfants qui présentent des fragilités développementales, un comportement préoccupant et qui questionnent les professionnels. Nous sommes donc le matin dans des lieux d'accueil différents, ce qui m'a permis d'enrichir mon observation clinique psychomotrice du jeune enfant. J'ai alors progressivement constaté la multitude d'expériences qu'un enfant peut vivre en l'espace d'une matinée en collectivité. La chute dans le jardin car il trébuche sur le pied du copain ; la frustration de partager le jeu qu'il a dans les mains ; la découverte vestibulaire et kinesthésique de monter en haut du toboggan ; l'excitation de voir l'adulte qui l'encourage ... Toutes ces expériences sont vécues à l'état brut, elles sont assimilées grâce au milieu humain et à la qualité de l'étayage de l'adulte. Pour ensuite devenir des représentations et permettre l'extraction d'invariants. Il est également important que le cadre spatial, temporel et humain

permette à l'enfant de répéter cette même expérience, d'oser tenter et rater, recommencer : en résumé explorer.

Elles participent toutes à façonner l'individu en construction : ses réactions face à l'autre, ses capacités motrices mais également sa manière de gérer l'imprévu et l'environnement qui l'entoure. Toutes ces expériences du quotidien prennent part à l'élaboration de l'équilibre sensori-moteur, tant sollicité en classe. Elles le conditionnent même en partie. Par exemple, à travers la chute et grâce à l'étayage de l'adulte, l'enfant va prendre conscience qu'un contrôle moteur et visuel lors de la marche est primordial pour adapter ses pas à l'environnement qui s'offre à lui. La frustration de devoir prêter le jouet va potentiellement générer chez lui de la colère et donc un certain recrutement tonique. Avec verbalisation de l'adulte et la possibilité de trouver une alternative par lui-même, il va petit à petit réussir à abaisser son tonus et son énervement et ainsi intégrer une certaine modulation des réactions physiologiques liées à l'émotion.

De prime abord, ces expériences peuvent paraître insignifiantes voire enfantines. En réalité, elles sont primordiales pour le développement de l'enfant. Le titre de cet article de Patrice Huerre (2001) en est la preuve : "Jouer c'est sérieux". En effet, ces moments de jeux et de partage sont plus qu'importants pour l'enfant qui les vit. C'est également le cas en séance de psychomotricité : les activités proposées ainsi que les jeux permettent, par le plaisir et le partage, un engagement et un investissement de l'enfant plus que bénéfique à son suivi et son évolution. Pour revenir à ces expériences, cela signifie que lorsqu'elles n'ont pas été suffisantes, ou suffisamment de bonne qualité, l'équilibre sensori-moteur est directement impacté. C'est parfois l'enfant qui n'était pas disponible pour les intégrer au moment où il les a vécues. La psychomotricité a alors toute sa place dans le renforcement et la solidification de cet équilibre. C'est d'ailleurs ce qu'explique Bullinger dans son approche avec ses quatre modes de régulation tonique. Pour rappel, il s'agit du niveau de vigilance, des flux sensoriels, du milieu humain et des représentations. A travers les séances de psychomotricité et les médiations utilisées, nous venons soutenir cette régulation tonique et ainsi accompagner l'enfant dans la gestion des flux sensoriels qui peuvent venir perturber cet équilibre. Pour cela, nous allons illustrer ces quatre modes de régulation à travers les médiations proposées.

Par exemple, lors d'une séance avec Lina où nous proposons la recherche d'objets dans la semoule, nous faisons appel à la régulation tonique à travers les flux sensoriels, en l'occurrence des stimulations principalement tactiles. Ensuite, avec Lucie lors du jeu au sol, nous utilisons davantage le milieu humain à travers notre étayage verbal pour l'aider dans son repérage visuo-spatial. Les distractions visuelles sont nombreuses, et le guidage verbal lui permet de planifier son trajet étape par étape, et ainsi ne pas se laisser déstabiliser par toutes

ses formes et ses couleurs autour d'elle. Enfin, lors d'une séance avec Logan où nous utilisons les instruments de musique, nous introduisons des représentations mentales pour enrichir nos indications verbales qui ne sont pas toujours aidantes pour lui. Lorsqu'il faut marcher en rythme avec les instruments, nous ajoutons des précisions telles que "marcher vite comme si nous étions pressés" ou encore "marcher doucement comme s'il ne fallait pas faire de bruit". Ceci lui permet d'ajuster sa vitesse de marche à travers une modulation tonique. Ce passage par illustrations mentales semble l'aider à se représenter la consigne et les modifications toniques et motrices qu'elle implique.

Tous ces exemples sont en réalité des moments où l'enfant peut essayer, rater, recommencer, explorer. Le cadre en psychomotricité donne à l'enfant la possibilité de renforcer ces expériences dites sensori-motrices pour consolider cet équilibre sensori-moteur. Par extension, le cadre en psychomotricité peut s'apparenter à celui des EAJE, où l'enfant peut explorer, car ils favorisent ces expériences et découvertes de l'enfant.

Le soutien de cet équilibre permet à l'enfant d'être moins déstabilisé dès lors qu'un flux sensoriel ou un stimuli survient. Ceci touche directement l'enfant-sujet mais servira également à l'enfant-élève car, nous l'avons vu, cet équilibre sensori-moteur est indispensable pour garantir l'accès aux apprentissages scolaires : il sert d'ailleurs d'appui.

Il est intéressant de rappeler que cet équilibre se construit certes dans les premiers moments de collectivité de l'enfant mais également dans son environnement familial. Environnement dans lequel il évolue en permanence les premiers mois voire les premières années. Ce dernier représente le premier lieu où l'enfant va découvrir le monde qui l'entoure, établir ses premières interactions etc. C'est pourquoi il est important de ne pas considérer seulement l'enfant mais bien de l'inscrire dans une dynamique familiale et environnementale. Nous pouvons alors nous demander comment appréhender cette famille qui entoure l'enfant et le porte au quotidien ?

c) Accompagnement d'un enfant, synonyme d'accompagnement d'une famille ?

Lors de la réunion de projet de Lina, la psychomotricienne met en avant son évolution, son ouverture et sa prise de confiance ; l'éducatrice rebondit sur ce propos en expliquant qu'elle ne perçoit pas particulièrement cette prise d'initiative en séance. La mère de Lina fait alors part d'une remarque concernant la complexité de la place de sa fille ; et qu'il n'est peut-être pas simple pour elle de changer de posture entre le temps en classe et celui en séance, tout en restant dans le cadre scolaire. En effet, comme la séance a lieu dans l'école et donc dans le cadre scolaire, il est implicitement demandé à Lina de passer d'une posture d'enfant-

élève avec un certain silence verbal et corporel en classe à une posture d'enfant-sujet en séance. Nous lui demandons alors un investissement psychocorporel majeur qui contraste avec le reste de la journée en classe, sans réellement changer de cadre spatial. Cette remarque permet à la psychomotricienne et moi-même de réfléchir à nouveau sur cette posture et ces adaptations demandées à l'enfant. Elle permet également de réaliser à quel point la famille et plus particulièrement les parents connaissent leur enfant et peuvent être d'une aide précieuse pour les professionnels. In fine, nous ne sommes avec l'enfant qu'une heure par semaine, tandis que la famille partage le quotidien. Elle connaît l'enfant mieux que quiconque et pourra nous aider à mieux comprendre les réactions et comportements de ce dernier. Elle représente une ressource indispensable à prendre en compte dans toute l'organisation de suivi et de soin qui se construit autour de l'enfant. Pour reprendre la notion d'équilibre sensori-moteur, les parents le connaissent généralement très bien : il s'agit de celui de leur enfant, qu'ils côtoient au quotidien et qu'ils ont vu se développer progressivement. Ils peuvent donc nous aider à comprendre pourquoi c'est si compliqué pour Logan de rester attentif lorsqu'un bruit survient dans la pièce ; pour Lucie de maintenir sa position assise et son attention pendant une activité ; mais aussi pour Lina de prendre une initiative et d'oser affirmer son choix.

C'est également dans cette famille et cet environnement que l'enfant évolue quotidiennement, et qu'il rentre le soir après l'école et la séance de psychomotricité. Un lien peut donc être intéressant à développer et à entretenir ne serait-ce que pour faire sentir à l'enfant la cohérence dans ce suivi, et que chacun avance dans son intérêt : ses parents, l'enseignant, le psychomotricien etc. Cette cohérence peut également être renforcée lors des réunions. La présence des parents (et si possible de l'enfant) lors de ces réunions permet de leur redonner cette place et marque un gage de confiance de la part de l'équipe envers la famille. Par exemple, dans le cadre du SESSAD et selon l'organisation de chacun, les séances peuvent avoir lieu au domicile de l'enfant. Il peut être intéressant de réaliser une ou plusieurs séances à domicile afin d'avoir une idée plus précise de l'environnement de vie de l'enfant : sa chambre, l'organisation des différents espaces. Ceci permet également de visualiser où l'enfant fait ses devoirs chaque soir : un bureau est-il disponible pour lui ? Dans une pièce calme ? Les fait-il sur la table du salon avec le reste de la fratrie par exemple ?

Une fois ces informations recueillies, par observation ou discussion avec la famille, cela permet d'adapter son discours et les conseils qui peuvent éventuellement être donnés aux parents. Inutile de rappeler que cela perd tout son intérêt de proposer une alternative aux parents si celle-ci n'est pas réalisable. Le professionnel peut alors se représenter l'organisation spatiale du lieu de vie de l'enfant et ainsi ajuster ses remarques à ce dernier. Le but étant, encore une fois, de créer une relation de confiance et d'alliance avec la famille, dans l'intérêt de l'enfant.

Néanmoins, cette confiance doit également s'établir auprès de lui. En effet, en séance il est important de faire confiance à l'enfant, tout en restant vigilant au cadre et à sa sécurité, mais de lui faire sentir qu'en tant que professionnel nous avons conscience de nos limites et surtout que la relation qui s'établit n'est pas asymétrique mais s'appuie bien sur ses capacités, son implication et son évolution. Pour cela, il est important d'être vigilant à ce qu'il nous montre, nous partage et nous livre, à travers ses paroles, ses gestes et attitudes afin de s'adapter à sa temporalité. Dans un podcast (2022), Raphaël Gaillard revient sur l'expression de suivre un patient. Au sens littéral, cela signifie bien d'aller à son rythme en le suivant, comme si nous ne connaissions pas plus que lui le chemin. Il s'agit alors de faire confiance à l'enfant, tout en gardant en tête nos objectifs ; ce jeu d'équilibriste illustre parfaitement toute la complexité de l'exercice du psychomotricien qui jongle entre adaptation, souplesse et cohérence. Dans ce respect de la temporalité de l'enfant, se greffe également celle des parents, qui n'est pas toujours la même. Il est alors important d'essayer de la connaître afin de pouvoir la respecter.

4) Et le psycho-affectif dans tout ça ?

a) Le poids du regard pour Logan et l'importance du plaisir pour Lina

Nous pouvons reprendre l'exemple de Logan, et la séance avec les rubans. Cette dernière est donc basée sur l'expression corporelle et la régulation tonique. Tout d'abord nous laissons un moment de découverte de l'objet médiateur à Logan, en étayant verbalement selon ses réactions. Puis, nous proposons de bouger avec le ruban, et de lui faire éprouver différentes qualités de mouvement : que se passe-t-il quand je bouge lentement mon bras ? Quand je fais des gestes brusques, répétitifs ? Quelles conséquences sur le ruban, vole-t-il différemment ? Puis, nous essayons de poursuivre ces mouvements avec un support musical, Logan nous ayant fait part la semaine précédente de ses goûts musicaux. Dès que la musique se lance, il semble alors concentré comme dans sa bulle, et sa motricité est de plus en plus fluide, il semble suivre un projet moteur de manière spontanée et le rendu nous paraît, subjectivement, beau. Instinctivement, nous nous reculons pour lui laisser davantage d'espace et pouvoir le regarder. Il sourit, semble apprécier ce moment de danse avec le ruban et suit implicitement le rythme de la musique. Puis lorsque celle-ci s'arrête, il ralentit progressivement son mouvement jusqu'à s'immobiliser dans une pose finale. Nous valorisons alors son attention soutenue pendant plus de vingt minutes, mais également son implication corporelle ainsi que l'esthétisme de ses gestes. Nous lui expliquons que nous avons arrêté de danser mais que nous avons préféré continuer de partager ce moment avec lui en le regardant. Il semble alors content et exprime son souhait de recommencer cette activité.

Lors de ce temps, Logan n'a pas semblé gêné par les deux regards posés sur lui pendant qu'il était en mouvement. Or, plusieurs adultes ont relevé sa préoccupation naissante concernant la réussite et son enseignante a notamment remarqué à quel point le regard de l'adulte pouvait le déstabiliser. Le plaisir de l'activité lui a permis de se détacher de cela ?

Nous avons également souligné à plusieurs reprises ses qualités de danseur, ce qui a pu favoriser sa mise en confiance lors de cette proposition. Le cadre connu de la séance de psychomotricité a peut-être participé à cette mise en confiance : en effet, Logan semble se sentir en sécurité lors des séances, prend des initiatives etc. Si nous reprenons le développement psycho-affectif de l'enfant (Boris Cyrulnik, 2020) il est stipulé que l'enfant a besoin d'une sécurité affective pour se sentir capable d'aller explorer son environnement et donc accepter de s'éloigner temporairement de sa figure d'attachement, symbole de sécurité et de réassurance. Pour cela au début, il a besoin de savoir qu'elle est à proximité puis progressivement il pourra explorer sans avoir besoin de la savoir ou de la sentir près de lui. L'image du porte-avion détaillée plus haut dans le II) 2) c) *Lien avec le psycho-affectif* permet d'illustrer parfaitement cette notion. Le rôle de ce porte avion est essentiellement tenu par la figure d'attachement principale mais il est primordial que l'enfant développe d'autres liens d'attachement secondaires qui lui permettront alors de se sentir progressivement en sécurité même lorsque sa figure d'attachement primaire est absente ou qu'il est séparé d'elle. Sans nécessairement devenir une figure d'attachement, le psychomotricien peut renforcer ce sentiment de sécurité interne, et ainsi favoriser les explorations, tentatives et prises de risque de l'enfant. Ceci passe par un cadre cohérent et stable, une attitude bienveillante d'écoute mais également des encouragements face à son implication. Le but étant de contribuer à ce climat rassurant qui incitera l'enfant à oser : oser essayer, questionner, échouer etc. Par la suite, comme lors de son développement, il pourra peut-être s'approprier ce cadre sécurisant et puiser dedans en classe. Sa sécurité interne sera alors suffisante pour ne pas se sentir déstabilisé par le regard de l'adulte. Il sera moins parasité par cela, et plus disponible pour la poursuite du travail en cours, oser se tromper et ce malgré le regard de l'autre. De la même manière, où lors de cette séance, il a su inhiber nos regards pour oser se mettre en mouvement avec le ruban, s'impliquer psychiquement et corporellement. Nous avons également vu dans cette partie II) 2) c) *Lien avec le psycho-affectif* à quel point les difficultés scolaires peuvent mettre à mal l'estime de l'enfant et sa confiance en lui. Nos objectifs thérapeutiques doivent donc prendre en compte cet aspect, et soutenir cette sécurité interne et cette confiance en soi tout au long du suivi.

Nous pouvons également supposer que cette proposition des rubans n'est pas perçue par Logan comme une épreuve où nous attendons des résultats de sa part. La consigne était libre, sans attentes particulières et donc, peut-être, une peur moindre de l'échec ? En effet, il est parfois plus simple d'oser lorsque nous avons le sentiment qu'il n'y a pas d'attentes de résultats ? En classe, c'est cette pression qui semble susciter chez Logan une appréhension presque paralysante pour lui. Cette peur de l'échec semble être présente uniquement lors des temps scolaires. L'hypothèse d'une anxiété de performance peut-elle être évoquée ? Un travail commun avec son enseignante peut alors être intéressant, dans le but que sa sérénité et sa confiance présentes en séance puissent être transposées en classe. Il est également important de relever le plaisir de Logan lors de cette proposition. Plaisir exprimé à travers ses sourires et sa demande pour recommencer l'activité.

Quelle place prend ce plaisir en séance ? A-t-il sa place en classe ?

Tout au long de l'année, Lina a beaucoup évolué notamment sur le plan comportemental. Entre la première séance toutes les 3 où elle ne m'a pas regardé une seule fois, sans un mot ; et les séances actuelles où elle verbalise beaucoup plus, affirme ses choix concernant les activités et partage des moments complices avec nous : le contraste est frappant. En creusant, nous réalisons rapidement qu'une donnée fondamentale semble avoir évolué : le plaisir qu'elle peut prendre en séance semble de plus en plus manifeste. Ses rires et sourires paraissent davantage spontanés, le partage de regard et d'attention conjointe semble de meilleure qualité et se maintient dans le temps. Nous avons vu lors de notre description de l'apprentissage, qu'une motivation était nécessaire pour qu'un enfant apprenne. Cette motivation se retrouve dans ce plaisir en séance. Il est plus simple d'avoir envie de recommencer, de s'impliquer et donc d'oser lorsque nous prenons du plaisir à l'activité en cours ; plutôt que lorsque cette dernière ne nous intéresse pas. Lors d'un jeu de ballon, Lina a accepté de recommencer le lancer plusieurs fois malgré ses difficultés et ce avec le sourire. Il aurait été compliqué en début d'année de lui faire recommencer un geste aussi compliqué pour elle. Le plaisir participe donc à l'apprentissage grâce à la motivation qu'il apporte à l'enfant et l'envie de s'investir davantage. Ces moments de plaisir en séance sont d'une importance capitale car ils ne servent pas qu'au moment présent. En effet, ils viennent compléter les autres moments de bien-être qui représentent des temps-ressources pour l'enfant. Ils sont donc précieux car ils participent à l'harmonie de son développement. D'autant que pour ces enfants présentant des difficultés scolaires, les temps en classe sont rapidement synonymes de stress voire de calvaire lorsqu'ils sont subis. Pourquoi ces moments de plaisir sont-ils nécessaires ?

b) Équilibre sensori-moteur et équilibre affectif : deux balances complémentaires

Dans sa description introductory du développement de l'enfant (2020, page 41), Boris Cyrulnik explique que "l'enfant est d'abord un tout" : un tout composé de différentes sphères qui sont interdépendantes et entremêlées. Elles sont parfois regroupées ou intitulées différemment mais sensiblement toujours les mêmes : neurobiologique, cognitive, psycho-affective, motrice et sociale. Un développement global harmonieux est donc conditionné par l'évolution de ces différentes sphères qui s'influencent mutuellement dès la petite enfance. C'est ce qu'explique Frédéric Wauters-Krings dans son ouvrage (2012, page 246) : "le développement harmonieux d'une personne dépend de multiples facteurs. Si un des paramètres est déficient, cela peut occasionner un dysfonctionnement plus global. On peut également agir sur l'un ou l'autre aspect en espérant avoir un impact sur le système".

Cela signifie qu'en psychomotricité, il est possible d'agir indirectement sur l'organisation globale de l'enfant en axant notre travail sur tel ou tel item psychomoteur ?

Par exemple avec Lucie, lorsqu'en fin de séance, nous lui proposons de choisir une activité et qu'elle veut faire un dessin : ce temps ne soutient pas que la motricité fine. Il favorise l'imagination, la verbalisation, l'accès à la représentation mentale mais également l'envie de partager quelque chose avec nous. Tout ceci implique différentes sphères et pas seulement celle de la motricité : la sphère psycho-affective pour le partage, la sphère langagière et cognitive pour la verbalisation et la représentation ... Cette influence mutuelle ouvre donc la porte à de multiples alternatives et offre la possibilité au psychomotricien de travailler indirectement sur les items psychomoteurs qui sont fragiles pour l'enfant en question. Ce qui sera soutenu en séance aura alors une influence sur les autres sphères et vice-versa. Ceci confirme notre réflexion précédente : en soutenant la sécurité affective et la confiance de l'enfant en séance, nous participons à améliorer son implication et sa disponibilité en classe.

Nous allons transposer cette influence mutuelle à l'équilibre sensori-moteur et à l'équilibre affectif car une incidence à double-sens est indéniable entre les deux. En se centrant sur la consolidation de cet équilibre affectif, nous favorisons l'émergence d'un équilibre sensori-moteur stable et solide sur lequel s'appuiera l'enfant pour les apprentissages scolaires. Cet équilibre affectif participe donc au développement de la sphère cognitive vue plus haut. Cet équilibre sensori-moteur est en lien direct avec l'émergence de l'axe corporel, notion développée par André Bullinger que Bernard Meurin (2018) associe à une "stabilité psychique" (page 67), et que nous pouvons relier à ce sentiment de sécurité interne décrit ci-dessus. Cet axe corporel ne sera que plus solide si l'enfant a développé cette sécurité affective : elle lui permettra d'oser explorer et faire de nouvelles expériences sensori-motrices. Toutes ces

explorations participeront à développer cet axe corporel à travers la constitution de son équilibre sensori-moteur. Ceci favorisera donc l'ancrage de cet axe qui lui servira de support en classe.

Conclusion

En voulant aborder la place de la psychomotricité auprès d'enfants en difficultés scolaires, nous avons réalisé que la différence de cadre entre la classe et la séance de psychomotricité avait un impact sur l'organisation psychomotrice de l'enfant. Nous avons également mis en évidence le lien entre développement psychomoteur et apprentissage. Nous avons enrichi notre réflexion par l'approche sensori-motrice de Bullinger qui a conforté l'enjeu de l'équilibre sensori-moteur en classe. Notre réflexion s'est appuyée sur trois vignettes cliniques dont nous avons suivi l'évolution tout au long de cet écrit.

Enfin, lors de la discussion, nous avons tenté de proposer des pistes de réflexion permettant au psychomotricien de créer du lien et de la continuité entre sa séance et le vécu de l'enfant en classe. Ceci passe tout d'abord par l'appui sur des théories qui nous aident à mieux comprendre l'enfant et son fonctionnement global et sensori-moteur. Nous en avons exposé plusieurs, chacune avec ses atouts et ses limites. Il est primordial de garder en tête qu'elles sont développées pour servir la clinique et non des méthodes qu'il suffirait de plaquer pour chacun. Grâce à elles et à son observation clinique lors du bilan, le professionnel a alors une meilleure connaissance de l'organisation psychomotrice de l'enfant, il peut ainsi l'aider à mieux se connaître lui-même. Et cela, dans le but de le rendre acteur de son suivi, de la même manière où l'un des objectifs est qu'il soit actif en classe. Aussi, nous nous appuyons sur le cadre de la séance qui est, certes différent de celui en classe, mais dont nous pouvons nous servir. Ce dernier permet de prendre le temps de consolider les soubassements psychomoteurs nécessaires pour un confort et une disponibilité en classe, favorables aux apprentissages. A travers diverses médiations, nous allons renforcer cet équilibre sensori-moteur ainsi que son axe corporel, dont il aura besoin lors des temps scolaires. Mais cet accompagnement se doit d'être pluridisciplinaire, cela passe donc par une communication régulière et efficiente entre les différents professionnels qui gravitent autour de l'enfant, sans oublier le corps enseignant. En effet, la collaboration avec les enseignants représente une richesse non négligeable et permet un accompagnement ajusté. Ces derniers sont au quotidien auprès des enfants et sont donc d'une grande aide pour adapter le projet thérapeutique de l'enfant selon son évolution. Ce travail pluridisciplinaire permet alors la construction d'un lien plus fort entre ces deux entités souvent indépendantes : l'Education Nationale et le système de santé et de soin. Nous avons également vu qu' "un enfant tout seul ça n'existe pas"⁸, autrement dit, il est important de prendre en compte ce qui l'entoure :

⁸ Winnicott, 1943

notamment sa famille. Ceci permet ainsi un accompagnement globalisé et surtout ajusté à son environnement familial, qui le connaît et peut donc nous aider à adapter notre suivi.

L'enfant en classe n'est pas seul non plus, il fait partie d'un groupe, synonyme de règles collectives et de concession. Pour cela, la psychomotricité a son rôle à jouer dans l'accompagnement du maintien de cet équilibre sensori-moteur au sein d'un groupe, ainsi qu'à travers la gestion d'émotions telles que la frustration. Ceci fait appel aux capacités de l'enfant à évoluer avec ses pairs, et ce dernier l'éprouve bien avant d'être élève. En effet, il ne faut pas l'oublier : nous accompagnons des enfants, avant qu'ils ne deviennent élèves. Le soutien de ce sujet-enfant est au cœur du suivi psychomoteur, et pour cela il est parfois nécessaire de s'appuyer sur des activités qui font écho aux expériences sensori-motrices du tout-petit. Ces dernières viennent consolider cet équilibre sensori-moteur tout en alliant plaisir et partage. Ces deux notions font partie des moteurs du suivi et permettent de jouer sur une dimension que nous n'avons pas encore évoquée mais ô combien importante : le psycho-affectif. Cet aspect fait d'ailleurs partie des fondamentaux de la psychomotricité et participe à cet équilibre dont l'enfant a besoin au quotidien pour apprendre.

Il est intéressant de se questionner sur cette dernière piste évoquée : le psycho-affectif. Nous le savons que trop bien, l'apprentissage est teinté d'affect, ne serait-ce qu'à travers la relation qui existe entre un enseignant et un élève. De plus, les difficultés scolaires impactent énormément cette dimension affective et l'estime de soi. Cette souffrance psychologique affecte également l'entourage et le corps enseignant, souvent conscients mais parfois impuissants face à ces difficultés. La relation élève-enseignant est donc directement touchée par cette question. Cette intersubjectivité influence considérablement les apprentissages de l'élève et son implication en classe. Comme le dit Daniel Marcelli (2006), au-delà de la communication, cette intersubjectivité pose la question de ce qui est partagé entre deux personnes, le psychomotricien et l'enfant, de ce qui est créé et de l'apport pour chacun. Nous pouvons alors nous questionner sur la place de cette intersubjectivité en psychomotricité et comment le psychomotricien peut appréhender cette dimension à la fois si délicate et pourtant si déterminante .

Bibliographie

Articles de revues :

Azaoui, B. (2019). Multimodalité, transmodalité et intermodalité : considérations épistémologiques et didactiques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 10. <https://doi.org/10.7202/1065526ar>

Borghini, A. (2015). Approche sensorimotrice et théorie de l'attachement : au cœur du dialogue tonique. *Enfance*, N° 4(4), 501-512. <https://doi.org/10.3917/enf1.154.0501>

Bullinger, A. (1999). Les fonctionnements sensori-moteurs, matériaux pour la « croissance cérébrale ». *Psychologie et cerveau*, 77-91

Delignières, D. (2004). L'acquisition des coordinations complexes : l'approche dynamique. *Manuel de Psychologie du Sport, tome 1, Tome 1*, 395-407.

Denis, D., Lebranchu, P., & Beylerian, M. (2019). Syndrome de Brown. *Journal Français d'Ophtalmologie*, 42(2), 189-197, résumé. <https://doi.org/10.1016/j.jfo.2018.06.012>

Jean-Pierre Mendiburu. (2003). La fonction du cadre. *Gestalt*, 25, 11-25. <https://doi.org/10.3917/gest.025.0011>

Lheureux-Davidse, C. (2021). Sensation, perception et représentation. *Des troubles sensoriels aux stratégies thérapeutiques*, 285-301 <https://doi.org/10.3917/eres.amy.2021.01.0285>

Meurin, B. (2018). L'axe corporel : un appui postural, émotionnel et représentatif. *Motricité Cérébrale*, 39(2), 66-70. <https://doi.org/10.1016/j.motcer.2018.04.002>

Wallon, H. (1956). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'Enfant. *Enfance*, 9(2), 1-4. <https://doi.org/10.3406/enfan.1956.1508>

Chapitre d'un livre :

American Psychiatric Association. (2013). Troubles neurodéveloppementaux - Troubles spécifiques des apprentissages. Dans *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition : DSM-5* (5^e éd., p. 76-86). American Psychiatric Publishing.

Bonneil, A., Clara Meunier, Meunier, C., & Reby-Bodereau, A. (2020). Chapitre 4 : L'école et les troubles psychomoteurs. Dans *Psychomotricité et troubles psychomoteurs, concrètement que faire ?* (p. 195-208). Éditions Tom Pousse.

Cyrulnik, S. L. D. D. B., & Hirn, F. (2020). Développement de l'enfant, Développement psycho-affectif et émotionnel. Dans *Manuel CAP Accompagnant éducatif petite enfance : EP1 EP2 EP3 + Développement de l'enfant. Inclus dans cet ouvrage des quiz, des QR*

codes vidéo, des. . . (PHILIPPE DUVAL EDITIONS) (French Edition) (p. 23-41). PHILIPPE DUVAL.

Froger, J., Laffont, I., Dupeyron, A., Perey, S., & Julia, M. (2017). Définition et mécanismes [E-book]. Dans *La plasticité cérébrale* (p. 19-25). Sauramps Médical.

Gardner, H. (2008). Introduction. Dans *Les intelligences multiples - La théorie qui bouleverse nos idées reçues* (RETZ éd., p. 2-5). RETZ.

Garnier-Lasek, D. (2012). Résumé. Dans *L'imprégnation syllabique* (p. 1-2). Ortho édition. <https://www.orthoedition.com/materiel/limprégation-syllabique-748.html>

Gatecel, A., & Valentin-Lefranc, A. (2019). L'école, l'enfant et le psychomotricien. Dans *Le grand livre des pratiques psychomotrices* (p. 109-121). Dunod.

Hall, E. T. (1994). L'anthropologie de l'espace : un modèle d'organisation. Dans *La dimension cachée* (p. 137-142). Points Essais.

Houdé, O. (2020). Introduction. Dans *La psychologie de l'enfant* (p. 3-15). Presses universitaires de France / Humensis.

Krings, F. (2012). Développement et apprentissage, Habiléités motrices, Apprentissages scolaires et besoins spécifiques. Dans *(Psycho)motricité Soutenir, prévenir et compenser* (Outils pour enseigner éd., p. 10-23, 246). De Boeck.

Markus, J. P., Cristol, D., Peigné, J., & Pailler, G. (2019). Quatrième partie : Professions de santé (Articles R4002-1 à D4443-33) Dans *Code de la santé publique* (p. Article R4332-1). Dalloz. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000006914164/2022-04-26/?isSuggest=true>

Maurice, P., Malcuit, G., & Pomerleau, A. (1995). Apprentissage. Dans *Psychologie de l'apprentissage : Termes et concepts* (p. 18-20). edisem.

Miri, I. (2020). Apprendre c'est quoi ? Dans *Cerveau et apprentissage* (Mes cerveaux et moi éd., p. 183-190). EDP SCIENCES.

Pes, J. P. (2011). Chapitre 11. Dans *Nouvelle approche de l'apprentissage par la psychomotricité* (p. 107-112). Vernazobres-Grego.

Piaget, J. (1994). Première partie. Dans J. Montangero & D. Maurice-Naville (Éds.), *Piaget ou l'intelligence en marche* (p. 30-35). Mardaga.

Scialom, Giromini, & Albaret B. (2015). Chapitre 6 : Le corps et ses représentations. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité* (p. 179-182). Deboeck Supérieur.

Weil-Barais, A. (2004). Partie I - Se repérer. Dans *Les apprentissages scolaires* (p. 14-75). Bréal

Entrée dans le dictionnaire :

Buisson, F. (1887). classe. Dans *Le nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1911^e éd.). Institut Français de l'Education (IFE). <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2345>

Cadre, Corps, Encadrement, Intelligence, Métacognition. (2020). Dans *Le Larousse*. <https://www.larousse.fr/>

Foulquié, P. (1997). Education, pédagogie. Dans *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Dictionnaires Quadrige. https://www.puf.com/content/Dictionnaire_de_la_langue_p%C3%A9dagogique

Livres :

Babington, I. (2018). *L'enfant extraordinaire*. Eyrolles.

Bullinger, A. (2004). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Erès.

Degiorgio, C., Fery, P., Polus, B., & Watelet, A. (2010). *Comprendre les fonctions exécutives*.

Centre de réadaptation fonctionnelle neurologique (CRFN).

Marcelli, D. (2006). *Les yeux dans les yeux*. Albin Michel.

Pouhet, A. (2020). *Troubles dys : Concrètement, que faire ?* Éditions Tom Pousse.

Pouhet, A., & Cerisier-Pouhet, M. (2020). *Difficultés scolaires ou troubles Dys ?* (Teacher's éd.). RETZ.

Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée : Essai de psychologie comparée (Nouvelle bibliothèque scientifique) (French Edition)*. FLAMMARION.

Pages internet :

Approche écologique de la perception visuelle / Revue Survivre. . . et vivre. (2014, 6 mars). France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/lessai-et-la-revue-du-jour-14-15/approche-ecologique-de-la-perception-visuelle-revue>

Arthrogryposes multiples congénitales - PNDS. (2021, septembre). HAS. https://www.has-sante.fr/plugins/ModuleXitiKLEE/types/FileDocument/doXiti.jsp?id=p_3292835 Protocole National de Diagnostic et de Soins(PNDS)

Autisme Info Service | Autisme Info Service. (2022, 7 février). Autisme Info Service. <https://www.autismeinfoservice.fr/>

Bastide, E., Humbeeck, B., & David-Weill, N. (2019, 16 janvier). *7 milliards de voisins - Echec scolaire, difficultés d'apprentissage : quelles solutions aux problèmes de son enfant?* RFI. <https://www.rfi.fr/fr/emission/20190116-echec-scolaire-difficultes-apprentissage-quelles-solutions-problemes-son-enfant> Podcast

Berthier, S. M. L. C. (2018, 1 mars). *La sensorialité. Qu'est-ce que c'est ?* Centre Ressources Autisme. <https://www.cra-centre.org/sensorialite/index.php>

Boyd, B. S. A. (2020). *Arthrogrypose congénitale multiple.* Édition professionnelle du Manuel MSD. <https://www.msdmanuals.com/fr/professional/p%C3%A9diatrie/anomalies-craniofaciales-et-musculosquelettiques-cong%C3%A9nitales/arthrogrypose-cong%C3%A9nitale-multiple>

La différence entre difficultés et troubles d'apprentissage : Troubles d'apprentissage. (2018). CHU Saint Justine (Centre Hospitalier Universitaire mère-enfant). <https://www.chusj.org/fr/soins-services/T/Troubles-de-l-apprentissage/Definition/Difference>

Être professeur des écoles. (2021, juillet). Devenir enseignant. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98883/etre-professeur-des-ecoles.html>

Les grands principes du système éducatif. (2021, août). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>

L'école élémentaire. (2020, juillet). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668>

L'école maternelle. (2021, octobre). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-maternelle-11534>

Microcéphalie. (2018, 16 février). OMS. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/microcephaly>

Psychomotricien –. (2022, 2 mars). Ministère des Solidarités et de la Santé. <https://solidarites-sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-metiers-de-la-sante/les-fiches-metiers/article/psychomotricien#:~:text=Sur%20prescription%20m%C3%A9dicale%2C%20le%20psychomotricien,dans%20l'espace%20ou%20dans>

Raphaël Gaillard, psychiatre : « Notre cerveau ne se supporte plus » - Ép. 30/80 - Cours particulier. (2022, 1 avril). France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/raphael-gaillard-psychiatre> Podcast

Raynaud, A. (2021). *Es-tu mon porte-avion ? Part2.* Ausha - Initium. <https://podcast.ausha.co/initium/es-tu-mon-porte-avion-part2> Podcast
Le retard scolaire à l'entrée en 6e : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés - Insee Première - 1512. (2014). Insee. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281332#documentation>

Scolarisation des élèves en situation de handicap. (2016). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports.

<https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm>

Les Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile : SESSAD. (2017). Maison Départementale des Personnes Handicapées.

<http://www.mdph13.fr/demarches/Pages/SESSAD.aspx>

Les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) : publics et modalités d'intervention | Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. (2020). Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques.

<https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/etudes-et-resultats/les-services-deducation-speciale-et-de-soins-domicile-sessad>

SNUipp-FSU - Difficulté Scolaire : Une question professionnelle. (2006). Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles (SNUIPP). https://www.snuipp.fr/Difficulte-Scolaire-Une-question_4006

Syndrome associé au gène SATB2 (SAS). (2021). Haute Autorité de Santé.

https://www.has-sante.fr/jcms/p_3278580/fr/syndrome-associe-au-gene-satb2-sas#:~:text=Ce%20protocole%20national%20de%20diagnostic,un%20patient%20atteint%20du%20SAS.

Rapport :

Monica, S., & Vianello, R. (1995). *Enquête pour l'Union Européenne.* European Association for Special Education.

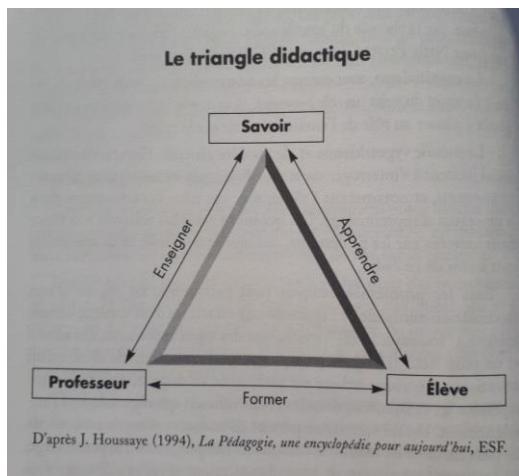
Perronnet, S. & Depp A2. (2010). *Les enseignants du premier degré public déclarent travailler 44 heures par semaine en moyenne.* Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des sports. <https://www.education.gouv.fr/les-enseignants-du-premier-degre-public-declarent-travailler-44-heures-par-semaine-en-moyenne-6479#:~:text=Les%20plus%20jeunes%20enseignants%20d%C3%A9clarent,et%202%20heures%20en%20documentation.>

Vidéo :

ESSEC Business School. (2018, 3 décembre). *Les 8 formes d'intelligence* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=zk_cgWeIEFM&ab_channel=ESSECBusinessSchool

Annexes

Annexe I



Le schéma provient de l'ouvrage *Les apprentissages scolaires*, de Weil-Barais, A. (2004). Bréal.

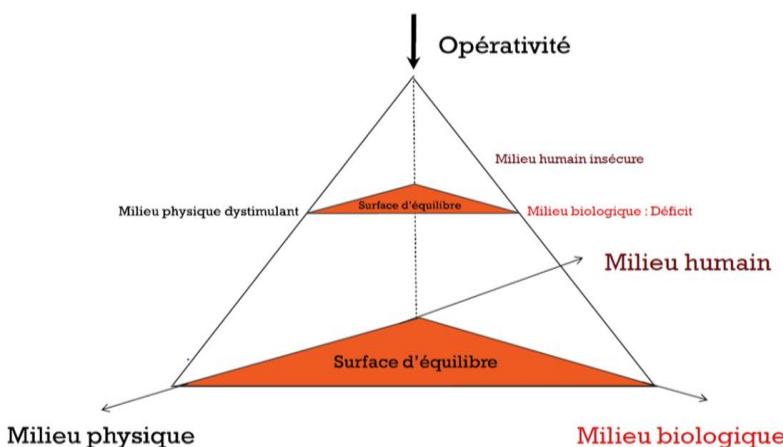


Schéma extrait de l'option “Approche sensori-motrice de Bullinger” de troisième année (formation IFP, 2022), dans le support écrit de Mr Bernard Meurin, psychomotricien formé au bilan sensori-moteur.

Illustration par les schémas :

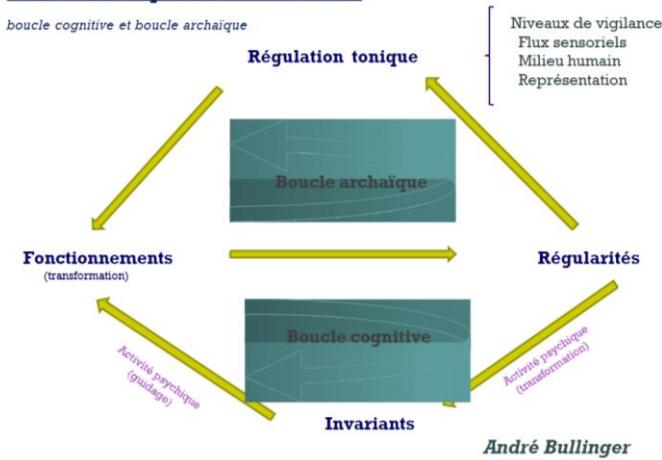


Schéma extrait de l'option “Approche sensori-motrice de Bullinger” de troisième année (formation IFP, 2022), dans le support écrit de Mr Bernard Meurin, psychomotricien formé au bilan sensori-moteur.

Annexe II



Jeu cheminement au sol
Utilisé en séance avec Lucie
Atelier de l'oiseau magique, catégorie ESAR.

https://ludos.brussels/ludoluAPE/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=374



Jeu imitations de postures :
Utilisé en séance avec Lucie
L'œuf a dit...!
Ravensburger

<https://www.fnac.com/Ravensburger-L-oeuf-a-dit/a3101550/w-4>



Jeu appariement paire de chaussettes
Utilisé en séance avec Lucie
Rafle de chaussettes
Haba

<https://www.amazon.fr/Haba-Rafle-de-Chaussettes-004786/dp/B007I0MZ3A>



Jeu construction en 3D
Mental Box
Utilisé en séance avec Logan

<https://www.learningresources.com/mental-bloxr-critical-thinking-game>

Dessin de Lucie en décembre 2021, utilisé pour la cotation du bilan du dessin du bonhomme :



Dessin de Lucie en mars 2022 :



Glossaire

Ce glossaire regroupe des brèves définitions de troubles et pathologies en lien avec les difficultés scolaires mais également des aménagements qui existent pour améliorer les conditions de scolarité de ces enfants en difficulté.

Elles sont inspirées de différentes sources :

- Psychomotricité et troubles psychomoteurs concrètement, que faire ? d'Anne Bonneuil et Clara Meunier en 2020.
- Cours "Troubles spécifiques des apprentissages et Psychomotricité", délivré lors de l'option "Échec scolaire" en troisième année de formation par Mme Chicheportiche, psychomotricienne.
- Difficultés scolaires, concrètement que faire ? (2020) d'Alain Pouhet.

AESH = Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap. Cette personne a pour mission d'accompagner les élèves en situation de handicap qui ont besoin d'une aide particulière notamment dans l'autonomie en classe mais également sur les différents temps péri-scolaire. Ils peuvent intervenir auprès d'un enfant ou alors soutenir l'enseignant sur un plan collectif, notamment en ULIS.

ESS = Equipe de Suivi de Scolarisation. Cette réunion annuelle permet aux différents intervenants qui gravitent autour de l'enfant de se retrouver et de pouvoir échanger sur l'évolution et le devenir de l'enfant. Sont présents le directeur d'établissement, l'enseignant référent ainsi que l'AESH

Dyscalculie = Ce trouble neurodéveloppemental s'exprime par des difficultés en arithmétique, notamment la manipulation des nombres et le calcul. La résolution de problème est compliquée, ainsi que le traitement numérique.

Dysgraphie = Trouble caractérisé par une atteinte de la qualité de la production écrite ainsi que de la vitesse d'écriture, sans autre trouble pouvant expliquer ces difficultés.

Dyslexie = Trouble se manifestant par un déficit de la lecture, de la compréhension écrite. La lecture n'est pas automatisée et l'expression écrite est également impactée.

Dysorthographie = trouble de l'écriture lié à une non-maîtrise des règles d'orthographe, souvent associé à la dyslexie.

Dysphasie = TDLO = Trouble du Développement du Langage Oral = ce trouble est suspecté selon certains critères : pas de compréhension du langage à 18 mois, pas de production de courtes phrases à 3 ans-3 ans ½, production orale déficiente malgré des aides, antécédents de ce trouble dans la famille.

GEVA-sco = Guide d'Évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation. Il permet de faire le lien entre la scolarité de l'enfant et les soins nécessaires liés à son handicap ou sa pathologie via la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Cet écrit regroupe l'ensemble des informations sur l'enfant nécessaire à son

accompagnement sur le plan scolaire et adapté à ses besoins. Il est complété lors de l'ESS et sert de bilan de cette réunion.

MPA = Matériel Pédagogique Adapté = Ce matériel a pour but de faciliter les conditions scolaires et d'apprentissages d'enfants en situation de handicap. Il s'agit souvent de matériel informatique et numérique qui sera adapté à l'élève, selon ses besoins en s'appuyant sur ses capacités.

PAI = Projet d'Aide Individualisé. Pour un enfant atteint d'une maladie chronique, il est parfois compliqué de poursuivre une scolarité classique. Ce PAI permet d'aménager la scolarité de ces enfants afin qu'elle puisse se coordonner avec d'éventuels soins médicaux et traitements.

TDA/H : le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité regroupe trois grands symptômes caractéristiques : inattention, impulsivité et hyperactivité. Les enfants présentant ce trouble sont donc en difficulté en classe, de par ces trois signes cliniques mais également par une certaine aversion au délai les contraignant dans toute forme d'anticipation et de planification. L'estime de soi est mise à mal avec souvent une certaine dévalorisation.

TDC/dyspraxie : Le trouble développemental des coordinations (nouveau terme regroupant le TAC, dyspraxie spécifique et non spécifique) affecte la praxie et donc empêche l'enfant qui en souffre d'automatiser tout geste. Il en découle donc une lenteur d'action, une maladresse gestuelle ainsi qu'une certaine fatigabilité. Sans oublier l'incapacité pour l'enfant d'être en situation de double tâche.

ULIS = Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire. Il s'agit d'un dispositif scolaire du primaire au lycée permettant à des enfants présentant des troubles entravant leur scolarité de la poursuivre malgré ces troubles. Ces derniers peuvent être de différentes natures (cognitif, moteur, sensoriel ...) et les ULIS sont spécifiques selon le type de difficultés.

Résumé :

Ce mémoire souhaite approfondir le lien entre psychomotricité et école et les apports bénéfiques de la relation entre ces deux entités, notamment à travers le suivi d'enfants présentant des difficultés scolaires. Inspiré de mon stage en SESSAD, nous nous appuierons tout au long de ce travail sur l'évolution de trois enfants bénéficiant d'un suivi en psychomotricité, pour illustrer et enrichir notre réflexion clinique. Ces difficultés scolaires sont au cœur de notre réflexion, elles seront donc décrites et mises en relation avec l'organisation psychomotrice de l'enfant. Tout en essayant de mettre en lumière les différences qui existent entre le cadre scolaire et celui de la psychomotricité, nous allons tenter de comprendre les impacts de ce changement de cadre sur l'enfant. Pour cela, nous étayerons notre questionnement avec l'approche sensori-motrice d'André Bullinger qui nous aidera à comprendre l'importance de l'équilibre sensori-moteur dans le développement de l'enfant mais également dans sa posture d'élève en classe. Le but étant de se questionner sur l'apport de la psychomotricité auprès de ces enfants, notamment concernant le maintien de cet équilibre en classe mais également d'apporter des pistes de réflexion pour faire évoluer ma future posture professionnelle.

Mots-clés : corps, classe, cadre, psychomotricité, équilibre sensori-moteur, difficultés scolaires.

Abstract :

This thesis aims to deepen the link between psychomotricity and school, and the beneficial contributions of the relation between these two entities, in particular through the follow-up of children presenting school difficulties. Inspired by my internship in SESSAD, we will rely on the evolution of three children benefiting from a psychomotricity follow-up throughout this work, to illustrate and enrich our clinical reflection. These school difficulties are at the heart of our reflection, and will therefore be described and related to the child's psychomotor organization. While trying to highlight the differences which exist between the school framework and the psychomotricity one, we will try to understand the impacts of this change of framework on the child. To do so, we will support our questioning with André Bullinger's sensory-motor approach, which will help us to understand the importance of the sensory-motor balance in the child's development but also in his posture as a pupil in class. The goal is to question the contribution of psychomotricity with these children, in particular concerning the maintenance of this balance in class, but also to look into areas for reflection on the subject, to then make me evolve as a professional.

Keywords : body, class, framework, psychomotricity, sensory-motor balance, school difficulties.